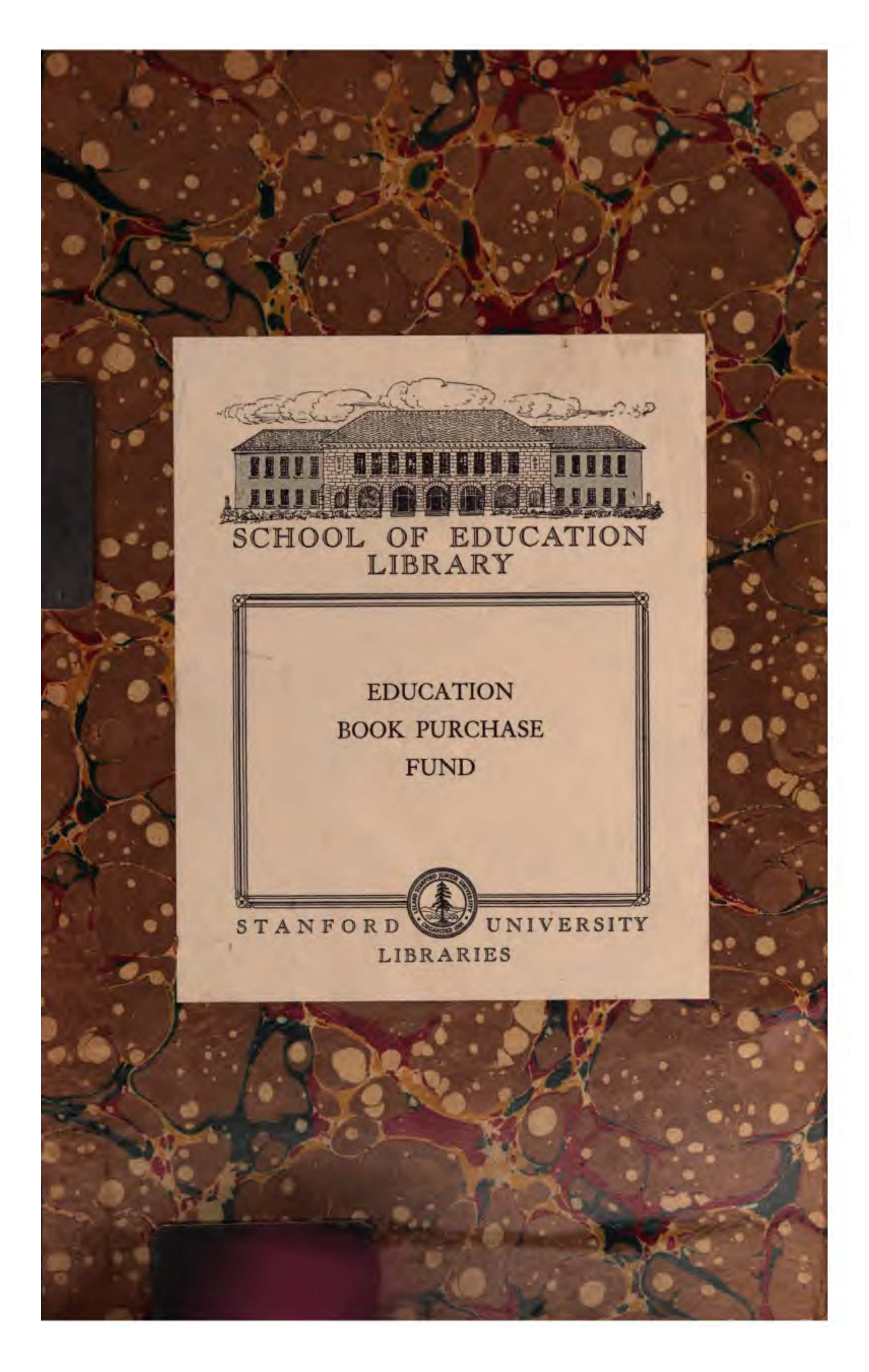
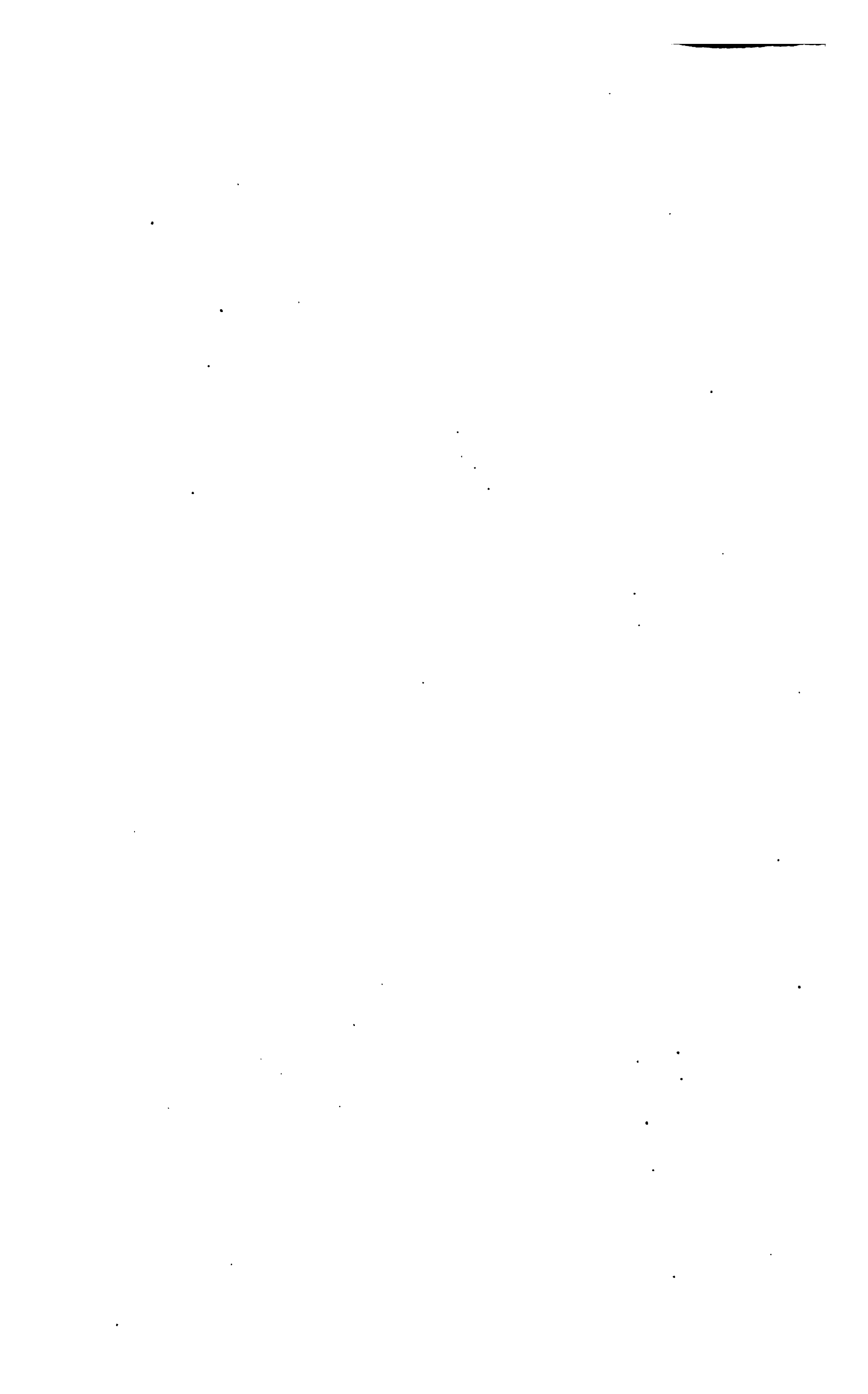


SCHOOL OF EDUCATION
LIBRARY
EDUCATION
BOOK PURCHASE
FUND
STANFORD UNIVERSITY
LIBRARIES









Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogischen Psychologie und Physiologie

herausgegeben von

Prof. Th. Ziegler (Strassburg) & Prof. Th. Ziehen (Berlin).

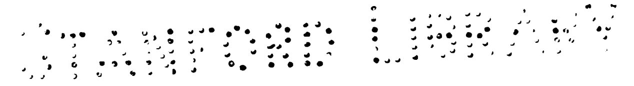
VIII. Band, 1. Heft.

WEGE UND ZIELE
DER
PHILOSOPHISCHEN PROPÄDEUTIK

VON

RUDOLF LEHMANN.





BERLIN,

Verlag von Reuther & Reichard

1905.

Inhalt.

Seite

1. Philosophischer Unterricht oder Unterricht in der Philosophie? . . . 3
2. Die philosophische Vorbildung der Oberlehrer 13
3. Der philosophische Unterricht 24
4. Der Unterricht in der Philosophie 46

Anmerkungen 58

1.
Philosophischer Unterricht oder Unterricht in der Philosophie?

Ist es heute noch nötig, wenn man über den philosophischen Unterricht unserer Jugend schreiben will, damit zu beginnen, daß man seine Notwendigkeit begründet? Ich glaube nicht! Wer in den letzten Jahrzehnten der Entwicklung der modernen Wissenschaft auf irgend einem Gebiete, seien es Sprachen, Naturwissenschaften oder Geschichte gefolgt ist, der kann keinen Zweifel daran hegen, daß eine wissenschaftliche Bildung, die diesen Namen verdient, ohne Berührung mit philosophischem Geist nicht mehr möglich ist.[1]) Denn mehr und mehr haben sich die Fachwissenschaften bei allen Fortschritten im einzelnen auf ihre gemeinsame Aufgabe besonnen, die eine Zeitlang vergessen schien. Mehr und mehr haben sie den Zusammenhang ihrer besonderen Fragen und Forschungen mit den allgemeinsten und höchsten Problemen des Daseins ins Auge gefaßt und zum Gegenstand methodischen Nachdenkens erhoben. Mit den rückständigen Gegnern dieses philosophischen Geistes braucht man nicht mehr zu rechnen; die Notwendigkeit, ihm in der Vorbildung unserer gelehrten Stände Rechnung zu tragen, darf man als feststehend ansehen. Nur darüber könnte vielleicht noch ein Zweifel aufkommen, ob es wünschenswert sei, der Philosophie bereits auf den höheren Schulen Platz einzuräumen, oder ob erst den Hochschulen die Aufgabe der philosophischen Unterweisung zufalle. Hört man doch nicht selten gerade von Universitätslehrern die Meinung aussprechen, daß durch eine verfrühte Beschäftigung mit der Philosophie unwissenschaftliche Oberflächlichkeit erzeugt und das Interesse abgestumpft werden müsse; daher sei der Unterricht in der Propädeutik vom Übel und die Philosophie gehöre nicht in die Schule sondern auf die Universität. Mag nun auch dieses Bedenken nicht in allen Fällen unbegründet sein,

so muß man sich doch darüber klar werden, daß auf der Universität immer nur eine Minderzahl von Studenten dazu kommen wird, sich ernstlich mit philosophischen Fragen zu befassen. An dieser Tatsache würde selbst die Einführung von philosophischen Pflichtkollegien, die an sich wenig empfehlenswert ist, höchstens äußerlich etwas ändern. Sollte also die Philosophie ausschließlich der Universität zugewiesen werden, so wäre das gleichbedeutend mit ihrem Ausscheiden aus dem allgemeinen Bestand der wissenschaftlichen Bildung. Und wer könnte das vertreten wollen, wenn er von ihrer Bedeutung für die wissenschaftliche Denkweise, für Welt- und Lebensanschauung durchdrungen ist?

So ist denn auch die preußische Schulbehörde von der Gleichgültigkeit zurückgekommen, mit der noch in den Lehrplänen von 1892 die Philosophie behandelt worden war. Sie hat wenigstens theoretisch dem wissenschaftlichen Geist des Zeitalters Rechnung getragen, indem sie an zwei Stellen der jüngsten Lehrordnung die philosophische Unterweisung für wünschenswert erklärt, wenn sie auch leider auf ein wirksames und bestimmendes Eingreifen aus äußern Gründen immer noch verzichtet hat.

Es wäre in der Tat nicht minder zu bedauern wie zu verwundern, wenn die ganze Reihe von Stimmen, die sich seit F. Paulsen's nun zwei Jahrzehnte altem Protest „gegen die Ausscheidung des philosophischen Unterrichts aus dem Kursus unserer gelehrten Bildung“ für die Propädeutik erhoben haben, umsonst gesprochen hätten. Ist doch in der letzten Zeit nicht ein Jahr vergangen, ohne daß sich die eine oder die andere solcher Stimmen erhoben hätte, und befinden sich doch eine ganze Reihe von Namen darunter, die an Universitäten wie an höheren Schulen gleich guten und gewichtigen Klang haben.[2])

Wer nun die Entwickelung dieser Literatur mit einiger Aufmerksamkeit verfolgt hat, dem wird eine bedeutsame Erscheinung nicht entgangen sein. Während die Forderung sich anfangs zumeist auf die Wiedereinführung eines mehr oder weniger eng begrenzten propädeutischen Kursus richtete, in der Art wie derselbe auf den meisten deutschen Schulen bis zum Jahre 1882 bestanden hat, so tritt mit der Zeit immer entschiedener eine allgemeinere Tendenz hervor: die Philosophie soll nicht als ein Fach unter anderen betrachtet werden, dem eine beschränkte Reihe von Stunden zu widmen wäre, sondern als dasjenige Gebiet, in das der gesamte Unterricht einzumünden hat. In allen

Einzelfächern soll der Unterricht in philosophischem Geiste erteilt werden. Die Fachkenntnisse, die er übermittelt, sollen hierdurch ihren inneren Zusammenhang, ihre gemeinsame Richtung empfangen.

So viel ich sehe, hat zuerst THEOBALD ZIEGLER 1895 in einem Vortrag auf dem Philologentag zu Köln seine Meinung von der Philosophie in der Schule dahin ausgesprochen: „Natürlich gehört sie herein, natürlich muß in den obersten Klassen die Philosophie als Welt- und Lebensanschauung vertreten sein; aber nicht als Fach neben anderen, das ist mir viel zu wenig, nicht vertreten von einem einzelnen Lehrer, das genügt mir bei weitem nicht. Sondern ich verlange mehr — die Allgegenwart der Philosophie mindestens in der Prima und vertreten von allen, die in ihr unterrichten. Natürlich nicht von allen in demselben Umfang und in derselben Weise: der Philologe und der Historiker wird sich vor allem um die moralische und ästhetische Aufklärung der Schüler auf psychologischer Grundlage bemühen, der Mathematiker und Naturwissenschaftler über die räumliche Anschauung und Bewegung, über Kausalität und Zweck erkenntnistheoretisch und metaphysisch die Begriffe klären und das Nachdenken wecken müssen." In ganz ähnlicher Weise äußerte sich einige Jahre später RUDOLF EUCKEN in einem Aufsatze in der „Zukunft" 1898. Am umfassendsten aber und eindringlichsten hat vor kurzem O. WEISSENFELS in der vortrefflichen neuen Folge seiner „Kernfragen des höheren Unterrichts" der philosophischen Unterweisung in diesem Sinne das Wort geredet, indem er vor allem die humanistischen Fächer auf die engste Verbindung mit der Philosophie hinwies. Alle drei nun neigen zu der Meinung, daß, wenn eine solche allgemeine Herrschaft der Philosophie durchzusetzen sei, die Propädeutik als Fach entbehrt werden könne. Schon aus den angeführten Worten ZIEGLER's geht das hervor, und WEISSENFELS sagt a. a. O. S. 55: „Zwischen philosophischer Gestaltung des Unterrichts und der philosophischen Propädeutik als Unterrichtsgegenstand ist allerdings ein Unterschied zu machen, und man kann in der Tat zweifeln, ob, wenn wirklich in philosophischem Geiste unterrichtet wird, noch ein besonderer Unterricht in der philosophischen Propädeutik auf dem Gymnasium daneben nötig ist."

Somit wird es für jeden, der für die philosophische Bildung auf unseren Schulen eintreten will, notwendig, Stellung zu der Frage zu nehmen: Philosophie im Unterricht oder Unterricht in

der Philosophie? Propädeutik als Lehrfach oder philosophische Unterweisung in allen einzelnen Lehrfächern?

Die Entscheidung dieser Frage hängt offenbar davon ab, worin man die Ziele und Aufgaben der Philosophie auf der höheren Schule erblickt. In der Tat herrscht nun aber, so viel ich sehe, über diesen Hauptpunkt eine ziemlich weitgehende Übereinstimmung, und nach der gegenwärtigen Stellung der Philosophie in unserem geistigen Leben ist eine grundsätzliche Meinungsverschiedenheit hierüber auch nicht gut möglich. Der propädeutische Unterricht, wie er in den letzten Jahrzehnten seines früheren Bestehens an den meisten deutschen höheren Schulen erteilt wurde und an den Lehrerseminaren heute noch vielfach erteilt wird, hat im wesentlichen das Ziel, die festen Ergebnisse, welche die überlieferte Logik und Psychologie in einer Reihe von Begriffsbestimmungen und Sätzen zusammenfassen, den Schülern einzuprägen. Die heutigen Vorkämpfer der Philosophie in der Schule haben ein ganz anderes und beträchtlich weiter gestecktes Ziel im Auge. Sie wollen der Jugend nicht sowohl ein neues Gebiet von Kenntnissen erschließen, sondern vor allem sie in das philosophische Denken selbst einführen. Philosophisches Denken aber heißt nichts anderes als Streben nach Zusammenfassung, nach Einheit der Erkenntnis, nach einer einheitlichen Auffassung der Welt und des Lebens. Diese Einheit beruht nach unserer heutigen Anschauung nicht auf einem dogmatischen System, mit dem man wohl früher glaubte die Welt umspannen zu können, sondern in der Denkweise selbst, in einer, man möchte sagen, zentripetalen Tendenz, die in allen Verschiedenheiten der Einzelerscheinungen und Sondergebiete zum Gemeinsamen und Allgemeinen vordringt, in einer Denkweise, die vor allem auch eine Orientierung über die Werte des Lebens sucht. Denn die Gesinnung bildende Kraft der Philosophie ist von ihr als theoretischer Anschauung untrennbar; das Streben nach wissenschaftlicher Erkenntnis wird hier immer zugleich zum Streben nach einer sittlichen Überzeugung.

In diesem hohen Sinne genommen ist die Philosophie in der Tat, wie Ziegler sagt, nicht ein Fach unter Fächern, sondern sie bildet in der Vielspältigkeit der Unterrichtsgegenstände, in der Zerrissenheit der Lehrpläne der modernen Gelehrtenschulen ein zentrales Gebiet, dem alles zustreben soll. Durch sie allein kann ine innere Einheit in das bunte Vielerlei der Lehrfächer gebracht

und aus dem Unterricht in allerlei nützlichen Kenntnissen eine einheitliche und wissenschaftliche Erziehung gestaltet werden.

Es ist nicht mehr und nicht weniger als eine Reform des gelehrten Unterrichts in allen Fächern, die hier verlangt wird, eine Reform freilich rein innerlicher Art und dazu eine solche, die nicht die Grundlage, sondern die Spitze des Unterrichts und das höchste Ziel desselben betrifft und daher nur auf der obersten Stufe, und selbst hier nur zum Teil, die Gestaltung des Unterrichts beeinflussen würde. Aber immerhin, einer so umfassenden Forderung, einem so hohen und allgemeinen Gesichtspunkt gegenüber erscheint die Frage: zwei Stunden Propädeutik in der Woche oder nicht? fast geringfügig. Wenigstens wäre die Einführung dieser zwei Stunden nur ein Mittel zum Zweck, nicht das einzige, vielleicht auch nicht das wesentlichste. Sicher ist jedenfalls, daß jenes allgemeine Ziel durch einen besondern Unterricht in der Propädeutik nur erreicht werden kann, wenn die sämtlichen Einzelfächer ihm vorarbeiten.

Und doch, wer es mit der Philosophie in der Schule ernst meint, kann auf die Einsetzung eigner Stunden für die Propädeutik nicht verzichten. Es ist bezeichnend, daß auch die, welche geneigt sind, die spezielle Forderung zu Gunsten jener allgemeinen Tendenz aufzugeben, doch auf sie zurückgedrängt werden. So will Ziegler „die Einführung oder Wiedereinführung eines besondern philosophischen Unterrichts als eine Art Reserve ansehen," und von großem Gewicht ist es, daß ein Mann wie Eucken, der in jenem Aufsatz der „Zukunft" noch zu dem Ergebnisse gelangte, daß sich heute an den gelehrten Schulen die Philosophie nur im Anschluß an andere Fächer treiben lasse, in einer Umarbeitung dieses Artikels, die er seinen gesammelten Aufsätzen (1903) einverleibt hat, zu der entgegengesetzten Anschauung kommt. „Der philosophische Unterricht muß, um wirksam zu sein, eigene Lehrstunden haben, darf nicht an andere Fächer angeschlossen werden. Sonst wird immer das Interesse dieser Fächer überwiegen und die durchaus eigentümliche Aufgabe der Philosophie Schaden leiden. So gewiß zu wünschen ist, daß auch der übrige Unterricht der Philosophie Handreichung leiste, ohne den Halt eines selbständigen Unterrichts wird solche Hilfe leicht eine sehr unbestimmte Anregung bleiben." „Auf besondere Stunden kann die Philosophie unmöglich verzichten." (S. 234 u. 233.)

Es ist nicht schwierig zu sehen, warum diese Sätze richtig sind. Zunächst ist jene allgemeine Forderung nach philosophischer Vertiefung des Unterrichts, so bedeutungsvoll sie für die Zukunft unserer Gelehrtenschulen werden kann, für die Gegenwart nicht zu verwirklichen. Denn sie setzt einen durchweg philosophisch gebildeten Oberlehrerstand voraus, den wir einstweilen noch nicht haben; es müßte denn jemand naiv genug sein, anzunehmen, daß dasjenige, was die Kandidaten bisher unter dem Namen allgemeiner Bildung in der Philosophie durchschnittlich von der Universität mit ins Staatsexamen bringen, sie zu einem philosophischen Unterricht in irgend einem Sinne des Wortes befähigte. Jene Forderung also gilt der Zukunft. Ihre Erfüllung kann nur allmählich vorbereitet und durchgesetzt werden und wird vermutlich in vollem Umfange erst einem Geschlechte zu gute kommen, das wir Heutigen nicht mehr zu erziehen haben. Es müssen erst die Lehrkräfte dazu herangebildet werden, eine keineswegs einfache Aufgabe, über die im nächsten Abschnitt noch eingehender gesprochen werden soll. Ist nun aber eine Änderung im Gesamtgeiste des Unterrichts nicht von heute zu morgen möglich, so ist die Einführung propädeutischer Lehrstunden auf den höheren Schulen eine wesentlich einfachere und leichtere Sache. Denn daß für die Erteilung derselben bereits heute eine hinreichende Anzahl von Lehrkräften ausgebildet und vorhanden ist — mehr als einen oder zwei Lehrer an jeder Anstalt braucht es dazu nicht —, kann niemand bezweifeln, der die Verhältnisse unserer Universitäten kennt. Wenn die preußische Unterrichtsbehörde im Jahre 1882 glaubte auf die Propädeutik verzichten zu müssen, weil die dazu befähigten Lehrer zu selten seien, so hat sich das seitdem gründlich und erfreulich verändert. Man wird also, wenn man den tatsächlichen Verhältnissen Rechnung tragen will, gerade umgekehrt wie es Ziegler vorschlägt, die Wiedereinführung des propädeutischen Unterrichts als eine Art von Abschlagszahlung, bis jene größere Forderung erfüllbar ist, unmittelbar und möglichst bald ins Auge fassen, die philosophische Vertiefung des Gesamtunterrichts aber erst allmählich vorbereiten und einer künftigen Schulreform überlassen müssen.'

Und was sich hier, soweit wir mit den Persönlichkeiten zu rechnen haben, als praktisch notwendig ergibt, das erweist sich nicht minder notwendig, wenn wir die Sache an sich ins Auge

fassen. Gewiß, es ist nicht damit getan, daß die Philosophie, etwa mit zwei Stunden in der Woche, als ein Fremdling in den Lehrplan eintritt. Sie soll und muß ihre Kräfte aus dem Gesamtunterricht ziehen und alle einzelnen Fächer sollen dazu beitragen, den philosophischen Geist zu wecken. Jedes Fach soll diesem Geiste dienstbar werden, indem es die Gesichtspunkte und Probleme, die auf seinem Gebiete erwachsen, in ihrer allgemeinen Bedeutung aufzeigt und das Nachdenken der Schüler auf sie lenkt. Aber damit ist die Möglichkeit, das Einzelne in einem allgemeinen Zusammenhang zu erfassen, erst vorbereitet und noch nicht gegeben. Die Gefahr liegt vielmehr nahe, daß der Unterricht doch wieder beim einzelnen Problem, der einzelnen Idee stehen bleibt und den Schülern den Ausblick in jenen großen allgemeinen Zusammenhang der Erkenntnis nach wie vor versagt, den nur die Anleitung zu einem umfassenden und überschauenden Denken anbahnen kann. Ein solche Anleitung kann nur in Stunden gegeben werden, die diesem Zweck besonders gewidmet sind, von Lehrern, deren Aufgabe es ist, nicht nur im Anschluß an ein besonderes Gebiet einzelne weitere Ausblicke zu erschließen, sondern ihren Schülern für das, was allen Einzelgebieten gemeinsam ist und sie miteinander verknüpft, die Augen zu öffnen. Kurz, weil es die Einheit der Anschauungsweise ist, auf die es im philosophischen Denken ankommt, darum muß sie auch in einer einheitlichen Lehrstunde ihren Ausdruck finden.

Wie sollte sich denn auch ohne eine solche die Organisation eines philosophischen Unterrichts gestalten? Es ist freilich sehr wohl möglich und, wie wir im folgenden sehen werden, auch ratsam, eine Anzahl wichtiger philosophischer Probleme und Gedankengänge, soweit sie aus den einzelnen Fachgebieten hervorwachsen, auf diese zu verteilen, sei es durch allgemeine Anordnungen der Behörde, sei es durch besondere Vereinbarung innerhalb der einzelnen Lehrerkollegien. Die wichtigsten Teile der Philosophie aber sind von einer so durchgehenden und allgemeinen Bedeutung, daß sie auf allen Wissensgebieten wieder erscheinen und nicht ohne Willkür dem einen oder anderen ausschließlich zugewiesen werden können. In allen humanistischen Fächern, in jedem Lektüre- und Geschichtsunterricht treten dieselben ethischen Probleme auf. Die Hauptfragen der Logik und der Wissenschaftslehre kehren sogar gleichmäßig auf naturwissenschaftlichen wie auf sprachlichen und historischen Gebieten

wieder. Soll man sie willkürlich zerreißen? Wie könnte sich dann ein zusammenhängendes Denken gestalten?

Ferner: soll die philosophische Aufgabe nicht ein bloßer äußerer Ballast für die einzelnen Lehrfächer sein, soll sie wirklich organisch aus dem Unterricht hervorwachsen, so wird man auch nicht allzu genau abgrenzen dürfen, wie viel z. B. an logischen oder psychologischen Belehrungen den einzelnen Vertretern der verschiedenen Fächer zufällt, und an welchen Stellen sie in die Lehrstunde einzuschalten wären. Man wird dem Gang des Unterrichts im ganzen, der Gelegenheit im einzelnen manches, ja vieles überlassen müssen; aber wer Unterricht und Schulleben kennt, der weiß auch wie bedenklich es ist, eine ganze Seite der Bildung, eine zusammenhängende Reihe von Gesichtspunkten in dieser Weise aufs Gelegentliche zu stellen. Es ist ganz ähnlich, wie mit dem Religionsunterricht. Wer möchte, wenn er von dem Werte religiöser Anschauungen überzeugt ist, die Religionsstunden missen und ihren Inhalt an die anderen Lehrfächer verteilt sehen? Das Gelegentliche entzieht sich der äußern Kontrolle und den philosophischen Geist wird gewiß niemand durch Aufsicht und Zwangsmaßregeln in den Unterricht hineinbringen wollen. Eben darum aber ist eine innere Kontrolle nötig, d. h. eine solche, die sich unmittelbar auf die Geistesverfassung der Schüler richtet, die Lücken, die der Fachunterricht notwendigerweise lassen muß, ergänzt, und vor allem dafür sorgt, das sich das Einzelne wirklich zu einer Gesamtanschauung oder doch Gesamtrichtung zusammenschließt: dies aber kann nur durch Lehrstunden erreicht werden, die für diese Aufgabe ausschließlich bestimmt und angesetzt sind.

Endlich kommt noch eins hinzu. Hinter dem großen und allgemeinen Ziel des philosophischen Unterrichts tritt, wie wir gesehen haben, der verhältnismäßig beschränkte Kreis von logischem und psychologischem Wissen zurück, der früher das eigentliche Gebiet der Propädeudik bildete. Aber bedeutungslos oder auch nur unwichtig ist dieses Wissen darum noch lange nicht. Es ist zweifellos eine bedauerliche Lücke in der wissenschaftlichen Bildung der heutigen Generation, namentlich der jüngeren, daß ein großer Teil derselben mit der logischen Systematik nicht mehr Bescheid weiß und infolgedessen die Terminologie nicht beherrscht, die Jahrhunderte hindurch nicht bloß in der philosophischen, sondern in der wissenschaftlichen Literatur überhaupt angewendet worden ist. Und ähnlich würde es mit dem

psychologischen Wissen gehen, wenn nicht die Zeitströmung die meisten Studierenden dahin führte, sich mit der Überlieferung und dem gegenwärtigen Stande dieses Gebietes wenigstens oberflächlich bekannt zu machen und somit einen Teil der Lücke auszufüllen, welche der vorbereitende Unterricht gelassen hat.

Es kann mithin nicht zweifelhaft sein, wie die Frage, ob philosophischer Unterricht oder Unterricht in der Philosophie, zu beantworten ist. Hier ist kein entweder — oder: wir brauchen beides. Jedes von beiden erhält seinen vollen Wert und seine ganze Wirksamkeit erst durch das andere, und beides zusammen nur kann der großen Aufgabe gerecht werden, welche der Philosophie für die Zukunft unserer Schulen gesteckt ist: der Erneuerung und Vertiefung des erziehenden Unterrichts im modernen und wissenschaftlichen Geiste.

Die Propädeutik, wie sie hier gedacht ist, kann offenbar auch nicht dem einen oder anderen Fach als eine Art von Anhängsel zugewiesen werden, denn hierdurch würde sie wiederum von der Gesamtheit des Unterrichts losgerissen und vereinzelt erscheinen, — ganz abgesehen davon, daß das betroffene Lehrfach neben seinem eigenen Pensum mit einer Aufgabe belastet würde, die eigentlich allen zukommt. Die Personalunion mit dem Deutschen, die bis zum Jahre 1881 auf den preussischen Gymnasien die Regel war, hat sich für beide Fächer nachteilig erwiesen Sie stammte aus der längst verjährten Tradition, nach welcher der deutsche Unterricht wesentlich Rhetorikstunde und Anleitung zur Aufsatzkomposition war, und der nicht minder veralteten Auffassung, die in den formalen und elementaren Bestandteilen der Logik, namentlich in der Lehre vom Begriff und vom Schluß, von den Einteilungen und Beweisen ihre Hauptbestandteile sah und sie deshalb wesentlich als eine Hülfswissenschaft der Rhetorik betrachtete. Daß die äußerliche Verbindung beider gleichwohl solange aufrecht erhalten wurde, hatte denn auch rein äußerliche Gründe: eine Stunde in der Woche konnte man nicht gut allein einem Lehrer übertragen, und der deutsche Lehrer mit seinen zwei Stunden konnte am ersten einer solchen Verstärkung seiner Stellung bedürftig erscheinen. Auch setzte man mit Recht oder Unrecht voraus, daß gerade dieser einige philosophische Bildung besitze. Noch die heutige Prüfungsordnung läßt ja, wenig sachgemäß, aber gut gemeint, eine solche als Ersatz für ein eigentlich germanistisches Studium gelten. Der Äußerlichkeit und Lockerheit

dieser Beziehungen entsprach denn auch wohl in den meisten Fällen die Art, wie die beiden Lehrfächer neben einander gehandhabt wurden. Und wenn die Schüler, wie ich und viele meiner Altersgenossen, in der Propädeutikstunde die Aristoteleselemente Trendelenburgs übersetzen mußten, so lag die Frage nahe, warum der deutsche Lehrer und nicht der griechische die Stunde erteilte? Der entschiedene Nachteil aber, den diese Kombination hatte, bestand einerseits darin, daß dem Direktor die Auswahl des Lehrers für die Propädeutik ohne Not beschränkt wurde und die Behörde schließlich zu der Ansicht kommen konnte, es gäbe nicht hinreichende Lehrkräfte für dieses Fach. Andrerseits mußte bei der allzu kargen Anzahl deutscher Stunden und dem Ausblick auf den dräuenden Prüfungsaufsatz dem deutschen Lehrer stets die Versuchung nahe liegen, die Propädeutik zu Gunsten seines eigentlichen Lehrfachs zu verkürzen.

Die Propädeutik wird somit allerdings ein selbständiges Fach unter, richtiger noch über den anderen Fächern bilden und eigene Lehrstunden beanspruchen müssen, die auf den obersten Stufen eintreten und der Sammlung, der Übersicht, der denkenden Durchdringung dessen gewidmet sind, was der gesamte Unterricht an Werten für das geistige Leben der Schüler gezeitigt hat. Ein solcher Unterricht darf, wenn er nachwirken und ein wesentlicher Bestandteil der Gelehrtenbildung werden soll, nicht auf allzu wenige Stunden und allzu kurze Zeit beschränkt bleiben. Wie es sich seit lange in Österreich bewährt hat, wie es bei uns immer mehr und mehr gewichtigere Stimmen fordern, sind zwei Wochenstunden in den beiden letzten Schuljahren das gebotene Maß.

Woher diese Zeit kommen soll? Ist es wirklich nötig, auf diese Frage zu antworten? Woher ist die Zeit für Mathematik und Physik, für Religion und Deutsch gekommen? Für das Notwendige muß eben Raum geschafft werden, und das ist noch immer möglich gewesen, sobald man sich nur entschlossen hat, den Raum der vorhandenen Lehrfächer nicht bloß nach dem überlieferten Besitzstande zu bemessen, sondern gleichfalls auf das Notwendige einzuschränken. Wer glaubt denn heute noch ernsthaft daran, daß durch eine Wochenstunde Latein oder Chemie mehr oder weniger der Charakter oder die Leistungen einer Schule wesentlich beeinflußt würden? Wenn die Unterrichtsbehörde nur erst einmal von der Notwendigkeit des philosophischen Unterrichts überzeugt sein wird, so wird sie auch den Raum

dafür zu schaffen wissen und zwar ohne gewaltsame Eingriffe in den Lehrplan.[3]) Widerstand wird sie voraussichtlich nur bei denen finden, die es immer noch nicht aufgegeben haben, sich über jeden Schritt zu entrüsten, der das moderne Schulwesen von den Idealen einer vergangenen Zeit entfernt und den Bedürfnissen der Gegenwart und des Lebens annähert; — aber an die Entrüstung dieser Unentwegten wird sie sich ja wohl allmählich gewöhnt haben. Ich habe die Hoffnung, ja die Zuversicht, daß die preussische Schulbehörde, die in den letzten Jahren so manche im guten Sinne zeitgemäße Reform des höheren Schulwesens angebahnt hat, auch hier in absehbarer Zeit die Initiative ergreifen und sich dadurch ein neues und entschiedenes Verdienst um die deutsche Bildung erwerben wird.

Die Zeitfrage also wird sich von selbst erledigen, sobald der Wille dazu da ist. Weit schwieriger ist es zu sagen, welche Änderung in der Vorbildung der Lehrer eintreten müsse, damit sie im Stande sind, den Aufgaben der Propädeutik gerecht zu werden und vor allem die philosophische Vertiefung des Fachunterrichts durchzuführen, durch die jene erst zur vollen Fruchtbarkeit entwickelt werden kann. Dieser Frage wollen wir uns daher zunächst zuwenden.

2.

Die philosophische Vorbildung der Oberlehrer.

Noch vor 20 Jahren wäre die Forderung, daß jeder Oberlehrer nicht etwa bloß einige philosophische Kenntnisse, sondern wirkliche philosophische Bildung besitzen, daß er im Stande sein solle, in einem philosophischen Geiste zu unterrichten, als unerfüllbar zurückgewiesen, ja als chimärisch belächelt worden. Seitdem hat sich die Lage der Dinge gründlich geändert: die philosophischen Interessen haben einen mächtigen Aufschwung genommen und sind heute in weiteren Kreisen sowohl wie unter den Studierenden so allgemein und lebhaft, daß sich ihm unter den wissenschaftlich gesinnten jungen Leuten — von Brotstudenten im Schillerschen Sinne rede ich natürlich nicht — nur wenige entziehen. Es scheint daher, als könne es nicht mehr schwierig sein, zu einem durchweg philosophisch gebildeten Oberlehrerstand zu gelangen. Die Richtung auf die Philosophie ist vorhanden, und es würde sich nur noch um den leichteren Teil der Aufgabe handeln, das

einmal erweckte Interesse nun auch systematisch so zu lenken, daß die Philosophie ein wesentlicher Bestandteil in der Gesamtbildung des Oberlehrerstandes wird und dadurch der Praxis des Unterrichts allgemein zugute kommen kann. Damit aber wäre die Vorbedingung erfüllt, welche die eine der im vorigen Abschnitte erhobenen Forderungen voraussetzt, und die Möglichkeit geschaffen, dem Unterricht der oberen Klassen die dort verlangte philosophische Vertiefung zu geben.

Die Wirklichkeit zeigt gleichwohl ein anderes Gesicht. Der durchnittlichen Höhe des Interesses und der aufgewandten Arbeit entspricht die philosophische Bildung unserer Kandidaten und jüngeren Oberlehrer bisher nicht, und wer Gelegenheit hat, dieselbe bei der Staatsprüfung zu kontrollieren, der weiß, daß sie im allgemeinen weit hinter den Erwartungen zurücksteht, die man nach dem Aussehen unserer philosophischen Hörsäle und Büchereien hegen sollte. Freilich kommt es nur selten vor, daß ein Kandidat sich überhaupt nicht oder doch viel zu wenig mit der Philosophie befaßt hätte; die meisten haben ihr Collegium logicum oder psychologicum gehört, und „gepaukt“ fürs Examen haben sie alle. Daher geht die Prüfung auch meistens solange glimpflich, wie man nach äußeren Daten oder fest formulierten und überlieferten Sätzen und Definitionen fragt. Sobald man aber anfängt, an irgend einem Punkte in das Innere zu gehen und in noch so beschränktem Umkreis auf das Verständnis hin zu prüfen, so begegnet man zumeist einem gänzlichen Mangel an Klarheit und Übersicht, an Blick für die Bedeutung der einzelnen Probleme.

Was ist der Grund dieses unerfreulichen Zustandes? Was kann man tun, um ihn zu verbessern und die angehenden Fachlehrer wirklich zu einem Unterricht im philosophischen Sinne zu befähigen? Es ist gelegentlich der Vorschlag gemacht worden, von jedem Kandidaten des höheren Lehramts die Lehrbefähigung für die philosophische Propädeutik zu verlangen, statt wie bisher die Philosophie als einen Teil der sogenannten allgemeinen Bildung zu behandeln. Auch Ziegler deutet in dem angeführten Vortrag so etwas an, wiewohl er sich für seinen Teil von äußeren Einrichtungen überhaupt keinen wesentlichen Erfolg verspricht. Und auch ich glaube nicht, daß sich eine derartige Maßregel als vorteilhaft erweisen würde. Die Ansprüche, welche die heutige Staatsprüfung, in Preußen wenigstens, an die Kandidaten stellt, sind keineswegs gering. Die schriftlichen Arbeiten, welche die Prüfungs-

kommissionen verlangen, setzen meist schon recht erhebliche Kenntnisse voraus und lassen es zum mindesten zweifelhaft erscheinen, ob man sie wirklich noch als Belege für die allgemeine Bildung bezeichnen kann. Auch wäre es schwer, zu sagen, wie das anders sein sollte, wenn man überhaupt eine schriftliche Aufgabe, die doch immer zugleich ein Beweis wissenschaftlichen Könnens sein soll, zu stellen hat. Eine Erweiterung der Ansprüche aber nach der enzyklopädischen Seite hin hätte für die philosophische Schulung an und für sich gar keinen Wert. Sie würde nur dazu führen, daß das Pauken von Daten und Formeln noch weiter um sich griffe und die Examenslast der ohnehin genug Belasteten noch drückender würde. Der Fehler liegt auf einer anderen Seite. Nicht zu eng sind die Bestimmungen, sondern zu weit, nicht zu wenig umfassend, wohl aber zu unbestimmt. Man denke sich in die Lage eines jungen Studenten oder angehenden Kandidaten, der nicht philosophische Spezialstudien machen will, aber doch auch auf diesem Gebiet mit gutem Willen seinem künftigen Berufe gegenübersteht, der vor hat, das Seinige zu leisten und sich soviel philosophische Kenntnisse anzueignen, wie zu einer fruchtbaren pädagogischen Tätigkeit nötig ist. Er sieht sich unabsehbar weiten Gebieten gegenüber, und da es, wenigstens in Preußen, eine Studienordnung für künftige Oberlehrer nicht gibt, so ist er auf die Prüfungsordnung angewiesen, die mit ihren Anforderungen das Studienziel aufstellt. Diese verlangt nun, daß er „in der Philosophie mit den wichtigsten Tatsachen ihrer Geschichte, sowie mit den Hauptlehren der Logik und Psychologie bekannt ist, auch eine bedeutendere philosophische Schrift mit Verständnis gelesen hat.“ Nimmt er diese Bestimmungen nach dem Wortlaut, so wird er sich durch Kollegienhefte oder durch Kompendien eine Anzahl von äußeren Kenntnissen aneignen, die denn auch ausreichen mögen, um die Prüfung zu bestehen. Aber sie können begreiflicherweise nicht entfernt genügen, um zu einem wirklichen Verständnis jener „Tatsachen“ und „Hauptlehren“ zu gelangen, und noch viel weniger, um dieselben späterhin im Unterricht nach irgend einer Richtung hin verwerten zu können. Macht einer aber den ernsthaften Versuch, sich ein solches Verständnis zu erarbeiten, so sieht er bald, welch' eine ungeheure Aufgabe es ist, die wichtigsten Tatsachen der Geschichte der Philosophie verstehen zu lernen, und daß sie beträchtlich mehr Zeit und Kraft erfordert, als das Spezial-Studium

ihm übrig läßt. Nun soll er freilich, wie es an jener Stelle in der Prüfungsordnung weiter heißt, „auch eine bedeutendere philosophische Schrift mit Verständnis gelesen haben", und hierin könnte, richtig verstanden, ein bedeutsamer Fingerzeig, ja ein Wegweiser liegen, der ihn zu jenem allgemeineren Verständnis führt. Allein auch hier zeigt sich eine gleiche Unzulänglichkeit. Zunächst ist es gewöhnlich der reine Zufall, der ihm aus der ungeheuren philosophischen Literatur das eine oder andere „bedeutendere" Werk in die Hände spielt, im besten Falle eine individuelle Vorliebe, häufig der begreifliche Wunsch, eine möglichst leichte oder wenig umfangreiche Lektüre bewältigen zu müssen, fast niemals ein innerer sachlicher Zusammenhang mit dem eigenen Fachstudium. Ist der Kandidat einigermaßen intelligent und hat er keine ganz unglückliche Wahl getroffen, so gelingt es ihm dann wohl, in seiner schriftlichen Arbeit „ausreichendes Wissen und ein verständnisvolles Urteil zu bekunden", aber Wissen und Verständnis müssen unfruchtbar sein und abdorren für seine wissenschaftliche Gesamtbildung ebensowohl wie für sein pädagogisches Können. Denn sie bleiben vereinzelt, sie stehen außer Verbindung mit seiner eigentlichen Arbeit und seinem sonstigen Geistesleben.

Hier ist der Punkt, wo die Verbesserung einsetzen muß. Der Zusammenhang zwischen dem philosophischen Studium des Einzelnen und seinen Fachstudien muß hergestellt werden. Auf diesen Zusammenhang müssen sich die wesentlichen Anforderungen der Prüfungsordnung beziehen und dadurch die Studierenden von vornherein auf die eine Aufgabe hinweisen, von der alles abhängt. Zunächst müßte es deutlich werden, daß es in der philosophischen Prüfung weniger als in den Fachprüfungen auf den Umfang der positiven Kenntnisse, dagegen wo möglich noch mehr als in diesen auf das Verständnis der einschlägigen Fragen und Grundsätze ankommt. Es ist eine merkwürdige Verschiebung, wenn die preußische Prüfungsordnung „die Fähigkeit zu klarer bestimmter Auffassung philosophischer Fragen" nur von denjenigen verlangt, welche die facultas docendi für die Propädeutik erwerben wollen und sie auch hier noch an letzter Stelle nennt.[4]) Diese Fähigkeit sollte das erste sein, was in irgend einem philosophischen Examen gefordert wird, für die allgemeine Bildung ebensowohl, wie für die Lehrbefähigung. Auf ihr beruht alles andere, sie bildet den wesentlichen Kern jeder

Art von philosophischen Bildung, und ohne sie hat die Kenntnis der wichtigsten Tatsachen, und was sonst noch gefordert werden mag, weder Zweck noch Wirkung.

Die Ausbildung dieser Fähigkeit nun muß für jeden Einzelnen auf denjenigen Gebieten der Philosophie und im Anschluß an diejenigen Probleme stattfinden, die seinen Spezialfächern zunächst liegen, und das müßte gleichfalls in der Prüfungsordnung deutlich hervortreten. Welche Fragen und Gebiete in jedem einzelnen Falle in Betracht kommen, ist leicht zu finden. Schon dem jungen Studenten ergibt sich der sachliche Zusammenhang zwischen dem Gegenstande der einzelnen Spezialfächer und den entsprechenden Sondergebieten der Philosophie. Der Mathematiker und Physiker wird mit gleicher Notwendigkeit auf Erkenntnistheorie und Naturphilosophie hingeführt, wie der Grammatiker und Sprachforscher auf Logik und Sprachphilosophie, der Literarhistoriker auf ästhetische Fragen und Betrachtungen und der Historiker auf die Probleme der geschichtlichen Gesetzmäßigkeit, die heute einen so großen Raum auch in der Fachliteratur in Anspruch nehmen. Daneben aber und darüber hinaus treten eine Reihe philosophischer Zusammenhänge und Probleme hervor, die von so allgemeiner Bedeutung sind, daß von überall her die tiefere Betrachtung des Einzelnen in sie ausmündet und daß ihnen daher niemand fremd bleiben kann, der sich auf irgend einem Gebiete um tieferes Verständnis bemüht. Es sind das die Hauptpunkte der Psychologie und die grundlegenden Fragen der Methoden- und Wissenschaftslehre. Aus der Beschäftigung mit diesen wird sich von selbst eine allgemeinere Kenntnis und ein Überblick über das Gesamtgebiet dieser beiden Disziplinen entwickeln, der dazu befähigt, das Einzelne an seiner richtigen Stelle zu sehen und mit näher oder ferner verwandten Erscheinungen in Verbindung zu bringen. Der Betrachtung endlich der großen ethischen Gedanken der Menschheit, ihrer Bedeutung für das Denken und Handeln, ihrer Verwandtschaft und ihrer Gegensätze wird sich weder der entziehen dürfen, der das Handeln der Menschen in der Geschichte, noch der, der die Gestalten und Ideen der Dichter der verschiedenen Völker und Kulturepochen zum Gegenstande seines Spezialstudiums gemacht hat.

Auch das Verhältnis zu den wichtigsten geschichtlichen Erscheinungen wird sich von selbst regulieren, sobald der richtige Gesichtspunkt zur Herrschaft kommt. Wie auf bestimmte Probleme

und Ideenkreise, so werden die Studierenden durch ihr Fachgebiet auch auf bestimmte Epochen und geschichtliche Zusammenhänge hingewiesen: der Altphilologe wie natürlich auf die antike Philosophie, der künftige Deutschlehrer, dessen Aufgabe ihren Mittelpunkt in der klassischen deutschen Literatur findet, auf die philosophische Bewegung, aus welcher diese einen so großen Teil ihrer Kraft gezogen hat, jene Bewegung, die von Leibniz zu Kant und Schiller einerseits, zu Goethes Weltanschauung anderseits führt. Diese Gebiete sind freilich für den Einzelnen viel zu umfassend, aber in ihren Verzweigungen metaphysischen und erkenntnistheoretischen, ethischen und ästhetischen Inhalts, gestatten sie wiederum eine reiche Auswahl und die engste Verbindung mit dem spezielleren Arbeitsgebiet. Auch der Einfluß ausländischer Denker und Gedankenkreise kann für den Literarhistoriker ein fruchtbares Gebiet werden, es sei hier nur an Rousseau erinnert und an Shaftesbury, dessen grundlegender Einfluss auch heute noch viel zu wenig bekannt und gewürdigt ist. Damit ergibt sich auch die Richtung für die Vertreter des Französischen und Englischen: sie werden mit innerer Notwendigkeit auf die Philosophie dieser beiden Völker hingeführt, und in der reichen Entwicklung beider philosophischen Literaturen werden sie, je nachdem die ältere oder modernere Epoche der Sprache und Literatur ihr Arbeitsgebiet ist, vom 17. bis ins 19. Jahrhundert und in die Gegenwart hinein Anschluß und fruchtbare Anregung finden. Wenn eine solche Bildung mehr intensiv als extensiv ist, wenn sie auf jede Art von enzyklopädischer Kenntnis von vorneherein verzichtet, so schadet das durchaus nicht. Es ist keineswegs nötig, das Verständnis einer bestimmten geschichtlichen Epoche oder Richtung zu einer umfassenden Kenntnis der Gesamtentwicklung der Philosophie zu erweitern, oder auch nur die wichtigsten Tatsachen aus allen Teilen dieser Entwicklung zu beherrschen. Gewisse geschichtliche Erscheinungen freilich sind von so überragender Macht und Bedeutung, daß sie niemandem völlig fremd bleiben können und dürfen, der an irgend einem Punkte der Spekulation zu einer gewissen Tiefe des Verständnisses gelangen will. Es sind dies vor allem Plato und Kant, die beiden Pole am Sternenhimmel der Philosophie. Man kann sagen, daß in irgend einer Weise alle Entwicklungsreihen von einem dieser beiden ausgehen oder zu ihm hinführen, und die Ideenlehre einerseits, die kritische Philosophie anderseits muß

daher jeder wenigstens in ihren Hauptpunkten kennen, der über philosophische Fragen wissenschaftlich orientiert sein will. — Wer nun so weit gekommen ist, daß er für die philosophischen Fragen, die aus seinem Arbeitsgebiete hervorgehen, ein tieferes Verständnis, von den Leistungen des philosophischen Denkens, die sich auf diese Fragen beziehen, eine einsichtsvolle Kenntnis gewonnen hat, der ist offenbar im stande, von seinem Einzelfach aus seinen Schülern Interesse und Verständnis für die nächst verwandten Probleme und einen weiteren Ausblick auf ihren Zusammenhang zu eröffnen. Genau dies aber ist die Aufgabe, die dem einzelnen Fach gestellt ist, wenn wir verlangen, daß es der philosophischen Propädeutik dienstbar gemacht werde und auf sie hinführen soll.

Sind nun die allgemeinen Grundlagen zur philosophischen Bildung des angehenden Lehrers in der geschilderten Weise gelegt, so wird ein eingehenderes und umfassenderes Wissen in vielen Fällen organisch und wie von selbst daraus hervorwachsen. Denn bei tiefer veranlagten Naturen kann es kaum ausbleiben, daß, wenn sie soweit vorgedrungen sind, der Reiz des philosophischen Denkens sie ergreifen und zu umfassenderem Studium hinziehen wird. So wäre denn zugleich auch für die Heranbildung der nötigen Anzahl von Lehrern der Propädeutik im engeren Sinne gesorgt, und ein Mangel in dieser Hinsicht ein für allemal ausgeschlossen.

Nun ist es freilich mit dem theoretischen Wissen und Verstehen für den Lehrer noch nicht getan. Erst das didaktische Können macht den Erfolg, und dieses Können kommt bekanntlich den meisten keineswegs von selber. Damit steht es nun allerdings in allen anderen Fächern ebenso wie in der Philosophie; aber immerhin ist nicht zu leugnen, daß mit der Schwierigkeit des Gegenstandes und besonders mit der zunehmenden Abstraktheit des Lehrstoffs auch die didaktischen Schwierigkeiten wachsen. Daher bleibt die Propädeutik in der Tat eins der heikelsten Gebiete des Unterrichts. Was die preußische Schulbehörde im Jahre 1882 als Grund zur Abschaffung derselben anführte, liegt offenbar in dieser Richtung: nicht sowohl die Seltenheit philosophischer Köpfe hebt sie hervor, wie den Mangel an Befähigung, Philosophie zu lehren. Was also muß geschehen, damit ein solcher Mangel sich nicht erneut und aufs Neue einen fruchtbaren Aufschwung des philosophischen Unterrichts verhindert?

Die pädagogische Ausbildung der Oberlehrer fällt in Preussen bekanntlich nicht der Universität, sondern den Gymnasialseminaren zu, und man darf von vornherein annehmen, daß die erhöhte didaktische Geschicklichkeit, die unsere heutigen Oberlehrer durchschnittlich aus dem Seminar mit ins Amt bringen, auch dem philosophischen Unterricht zu gute kommen und dazu beitragen würde, ihn von vornherein richtiger und praktischer zu gestalten, als das früher geschehen ist. Gleichwohl fragt es sich, ob nicht auch die Universität etwas dazu beitragen kann und muß, daß die Philosophie für die höhere Schule fruchtbar wird und im Gymnasialunterricht die wünschenswerte Stellung einnimmt. Die Antwort ist nicht schwer zu finden. Es kann nicht Sache der Universität sein, den Seminaren Gesichtspunkte und Praxis vorweg zu nehmen und die Studenten zu direkten Vorübungen zum Unterricht anzuhalten, oder ihnen auch nur eine theoretische Didaktik des philosophischen Unterrichts zu übermitteln. Allein sie muß und soll sie auf diesen Unterricht dadurch vorbereiten, daß sie ihre Schüler selbst in der richtigen Weise in das philosophische Studium einführt, ihnen so von vornherein ein tieferes und fruchtbareres Verständnis der Probleme anbahnt und damit zugleich ein Vorbild gibt, das sie später, wenn auch mit Einschränkungen und Abänderungen auf den Schulunterricht übertragen können.

Die klassische Philologie hat an vielen Universitäten, am umfassendsten wohl in Berlin, ein Beispiel davon gegeben, wie durch eine sorgfältige Organisation und Arbeitsteilung eine systematische Einführung in die Wissenschaft und zugleich in ihre didaktische Behandlung zu Wege gebracht werden kann, ohne daß man ihren höchsten Zielen etwas vergibt. Durch Vorbereitungskurse, Proseminare und Seminare hindurch leitet sie ihre Schüler allmählich zu sachlicher und zugleich unmittelbar auch zu didaktischer Beherrschung des Gegenstandes und führt sie stufenweise auf die Höhe der Wissenschaft. Dabei dünken sich auch berühmte Universitätslehrer nicht zu gut, um im Proseminar die Anfangsgründe wissenschaftlicher Methode zu legen, und in den Vorbereitungskursen, die zumeist von jüngeren Gelehrten geleitet werden, scheut man sich nicht, auf das Pensum der oberen Gymnasialklassen zurückzugreifen und, was dort erstrebt wird und früher auch, wenigstens zum Teil, erreicht wurde, nämlich die stilistische Beherrschung der lateinischen

Sprache, dem angehenden Philologen zu vermitteln. Leider sind die übrigen Disziplinen diesem Beispiel nicht gefolgt, und besonders dem philosophischen Universitätsunterricht fehlt es noch an jeder Organisation. Die Vorlesungen, welche die Geschichte der Philosophie und ihre einzelnen Disziplinen behandeln, bilden hier noch durchaus den Mittelpunkt des Universitätsbetriebes, und doch sind sie auf diesem Gebiete, vielleicht weniger noch als auf jedem anderen, im Stande, jungen Studenten eine lebendige Einführung in die Probleme und Methoden, eine Anleitung zu eigener Weiterarbeit zu geben. Der Wert dieser Vorlesungen beruht darauf, daß sie das Gesamtgebiet und seine einzelnen Teile geschichtlich oder systematisch zusammenfassen und die großen leitenden Ideen zu einer klaren Übersicht bringen; sie wollen weder noch können sie zur philosophischen Forschung, zur eigenen Durcharbeitung bestimmter Gebiete anleiten. Philosophische Seminare, deren Aufgabe gerade dieses letztere wäre, gibt es nur auf wenigen Universitäten, und wo sie vorhanden sind, da fassen sie die eigentliche Forschungsarbeit ausschließlich ins Auge; sie führen bereits Vorgeschrittenere zu höheren Zielen, die erste Einführung jedoch in das Verständnis des Gegenstandes betrachten sie nicht als ihre Aufgabe. Daß nun aber die Lösung dieser Aufgabe gänzlich dem Zufall überlassen bleibt, daß es dem jungen Studenten beim Eintreten in das schwierige Gebiet für gewöhnlich völlig an einem Führer fehlt, ist zweifellos ein Mißstand, der bei den meisten die gesamte philosophische Schulung und somit auch die Leistungen in und nach dem Examen stark beeinträchtigen muß.[5]) Solche Einführungsübungen zu halten, wird freilich als eine Last, ja vielleicht als eine Zumutung von demjenigen akademischen Lehrer empfunden werden, der nur wissenschaftlich, nicht pädagogisch, interessiert ist. Denn da sie keineswegs ausschließlich künftigen Philosophen vom Fach dienen, sondern die allgemeine Bildung der künftigen Oberlehrer begründen sollen, so wird ihnen das Prädikat wissenschaftlich nur in eingeschränkter Bedeutung zukommen. Sie müssen sicherlich in wissenschaftlichem Geiste gehalten sein und es kann sie nur jemand leiten, der die Wissenschaft selbst und ihre Methoden durchaus beherrscht. Aber sie müssen auf einem sehr einfachen Niveau gehalten sein; unter den jetzigen Verhältnissen wenigstens und solange auf der höheren Schule kein propädeutischer Unterricht erteilt wird, darf der Leiter an philosophischen Kenntnissen und Anschauungen einfach garnichts

voraussetzen. Das philosophische Proseminar muß eben, ähnlich wie das philologische, vieles übernehmen, was eigentlich dem Gymnasialunterricht zufällt, nur daß es dabei in die Zukunft blicken darf, wie jenes in die Vergangenheit blickt. Wenn erst einmal der propädeutische Unterricht auf unseren Schulen eingeführt sein wird, so wird er manches von seinem allgemeineren Charakter abstreifen können; einstweilen aber fällt gerade ihm die wichtige Aufgabe zu, die Lücke auszufüllen, welche die Schule läßt und den wünschenswerten, ja notwendigen Übergang vorzubereiten.

Seit einigen Jahren halte ich Übungen der geschilderten Art an der Berliner Universität ab, in anspruchslosester Form, als „Colloquium zur Einführung in die Philosophie". Es werden in einigen Semestern hintereinander die wichtigsten Punkte der verschiedenen Disziplinen durchgesprochen; der Hauptgesichtspunkt ist, die Bedeutung der Probleme hervorzuheben und die philosophischen Methoden in ihren Grundzügen deutlich zu machen; auf die geschichtlich bedeutsamsten Versuche, die großen Probleme der Philosophie zu bewältigen, wird orientierend hingewiesen. Erkenntnistheorie im engeren Sinne und historische Betrachtungen bleiben im allgemeinen ausgeschlossen, die erstere, weil sie zu schwierig ist, die zweiten aus Gründen, die noch weiterhin erörtert werden sollen. Der starke Andrang und die lebhafte Beteiligung der Studenten beweist, wie entschieden und allgemein das Bedürfnis nach einer solchen Belehrung und Aussprache empfunden wird, und ich habe die Genugtuung zu sehen, daß neben den Anfängern fast in jedem Semester einige ältere Zuhörer sich einfinden, die das methodisch-didaktische Interesse zur Teilnahme veranlaßt. Es wäre zu wünschen, daß diese Art von Übungen an unseren Universitäten allgemein üblich würden. Sie müßten, solange es keine philosophische Propädeutik im Gymnasialunterricht gibt, überall die Grundlage für das Studium der Philosophie legen. Aus diesen Vorübungen müßte dann die höhere Stufe der philosophischen Ausbildung organisch und methodisch hervorwachsen. Sie würden zunächst die Aufgabe haben, die Studierenden in diejenigen Gebiete einzuführen, die für die Anfangskurse ungeeignet oder zu schwierig sind, d. h. in das erkenntniskritische Verständnis der wichtigsten philosophischen Erscheinungen einerseits, in das geschichtliche andrerseits. Das erstere kann nur durch die Beschäftigung mit den erkenntnistheoretischen Problemen geschehen, in der Gestalt, die sie durch

und nach Kant angenommen haben, das zweite durch die Lektüre eines oder des anderen großen Denkers, die nach geschichtlichen und sachlichen Gesichtspunkten zu leiten ist. Statt der letzteren wird man mit Vorteil ein Lesebuch wie das von Dessoir und Menzer benutzen, das beiden Gesichtspunkten gleichzeitig entspricht.[6]) Auf dieser zweiten Stufe wird man bereits referierende und zusammenfassende schriftliche Arbeiten oder Vorträge von den Studierenden verlangen, was vorher besser unterbleibt. Aber die Arbeiten müßten anspruchslos und nicht sehr umfangreich sein; vom praktischen Gesichtspunkt aus könnte man sie als Vorstudien für die allgemeine philosophische Arbeit im Staatsexamen betrachten. Ergänzend treten hier zu den Übungen jene systematischen und allgemein orientierenden Vorlesungen über Geschichte der Philosophie, Psychologie und die einzelnen philosophischen Disziplinen hinzu, so daß nach Ablauf dieses Kursus, etwa mit dem 5ten Semester des philosophischen Studiums alles erreicht ist, was der künftige Lehrer der philosophischen Propädeutik braucht. Wer die Lehrbefähigung nicht erwerben will, wird schon ein Semester früher abschließen können; wenn er in der Auswahl seiner Lektüre und sonstigen philosophischen Beschäftigungen richtig geleitet worden ist, so wird er schon dann alle Anforderungen erfüllen, die man vom philosophischen Gesichtspunkt aus an die Fachlehrer stellen kann; er wird im Stande sein, seinen Schülern späterhin Interesse und Verständnis für allgemeine Fragen zu erwecken.

Über diese beiden Stufen erhöbe sich dann eine dritte, die zu selbständigen und produktiven wissenschaftlichen Leistungen führte. Für die bis hierher Vorgebildeten würde sich zunächst das psychologische Seminar von dem philosophischen im engeren Sinne scheiden; in beiden aber handelt es sich darum, methodisch zu selbständiger Forschung, zur Erweiternng des bisherigen Wissenstandes anzuleiten. Die Methoden der exakten Beobachtung und der Bearbeitung der beobachteten psychologischen Tatsachen, bildet dort den Gegenstand; hier wird nach der heute herrschenden Richtung und Auffassung nicht sowohl das systematische Philosophieren entwickelt und geübt werden, als die Methode der philosophischen Geschichtschreibung nebst dem, was sie voraussetzt: der Benutzung und Verwertung des archivalischen Materials. Werke wie Hayms Herder oder Diltheys Schleiermacher sind als standard works zu betrachten. Nur wer sein

späteres Arbeitsgebiet, sei es als akademischer Lehrer, sei es in freier Tätigkeit, auf philosophischem Gebiete sucht, findet hier, was er noch an Anleitung braucht. Es sind also verhältnismäßig wenige, für welche diese Stufe bestimmt ist, aber es wird auch um so mehr geleistet werden, je besser die Grundlage gelegt und der Lehrgang im ganzen gestaltet ist.

Es gibt auch in der Wissenschaft eine wahre Vornehmheit und eine falsche Vornehmtuerei. Man wird es einem Forscher, der auf der Höhe seiner Wissenschaft lebt und im vollen Schaffen begriffen ist, nicht verdenken können, wenn er es ablehnt, für die pädagogische Praxis in irgend einem Sinne zu arbeiten. Aber es ist unberechtigt, wenn man in dem großen Betriebe des modernen Universitätswesens die Fiktion aufrecht zu erhalten versucht, als ob die Hochschule nur Forscher und Männer der reinen Wissenschaft auszubilden hätte, und wenn man dem entsprechend diejenigen Gesichtspunkte und Organisationen ablehnt, die darauf hinzielen, das theoretische Studium von vorneherein für die spätere Praxis fruchtbar zu gestalten. In dem Niedergang des philosophischen Unterrichts in Deutschland zeigen sich die bedauerlichen Folgen dieser Einseitigkeit lehrreicher als auf irgend einem anderen Gebiet. Hoffen wir, daß uns die nächste Zeit gerade hier einen deutlichen Wandel zum Bessern schafft, aus dem segensreiche Früchte für den Gesamtgeist unseres höheren Unterrichtswesens hervorgehen werden.

3.
Der philosophische Unterricht.

Auf jeder der drei verschiedenen Arten der höheren Schulen, die wir in Deutschland haben, ist ein Gemisch von Lehrfächern und Stoffen zu verschiedenen Zeiten aus verschiedenen Bedürfnissen heraus in den Lehrplan eingedrungen; theoretische und praktische, formale und inhaltliche Gesichtspunkte neben einander. Wo ist da noch eine Einheit, ein verbindendes Band zu finden? Muß nicht im Kopf des Schülers allmählich ein bunter Wirrwar unzusammenhängender Wissensfragmente entstehen und der Zustand, in dem der Abiturient die Schule verläßt, ein inneres Chaos sein? In der Tat, wer die heutige Jugend kennt und nicht bloß von der Schulbank her, der weiß, daß gerade die

Begabteren unter der Zersplitterung und dem Zwang zu Vielerlei in der Schule leiden, daß ihnen das meiste von dem, womit der Unterricht sie beschäftigt, gleichgültig ist und unbefriedigend erscheint, nicht weil sie der Gegenstand an sich kalt läßt, sondern weil die Art, wie er an sie herangebracht wird, zurückstößt, und weil sie sich mit dem Vielerlei der Ansprüche, die an ihr Interesse und an ihre Arbeitskraft herantreten, nicht zurecht zu finden wissen. Und wenig genug kommt im allgemeinen der Unterricht ihren Neigungen entgegen. Wie der Knabe eine natürliche Begierde nach neuen Anschauungen und Tatsachen hat, so ist dem Jüngling das Bedürfnis nach allgemeiner, ja abstrakter Erkenntnis natürlich. Die heutige Gelehrtenschule, das Gymnasium zumal, beschäftigt den Knaben mit grammatischen Abstraktionen und überhäuft den Primaner mit geschichtlichen Tatsachen, mit Antiquitäten u. dergl. Während der Knabe sich einer bunten Manigfaltigkeit freut und durch Abwechslung angespornt wird, hat der Jüngling das Bedürfnis nach Zusammenfassung seiner Kräfte, nach Einheit der Richtung, nach Deutlichkeit der Ziele, denen er nachstreben soll. Was tut die heutige Schule, um dieses Bedürfnis zu befriedigen, und was kann sie tun? Aus dem Vielerlei der Lehrfächer vermag sie nicht herauszukommen. Aber sie vermag ihrem Schüler die Einheit in der Vielheit zu zeigen, indem sie ihn anleitet, von der Oberfläche in die Tiefe zu dringen, den inneren Zusammenhang der Ideen und Probleme zu erfassen oder doch wenigstens zu ahnen. So kann die philosophische Vertiefung, wie es schon im ersten Abschnitt hervorgehoben ist, zu einer Reform unseres höheren Unterrichts führen, die, still und nach außen kaum bemerkbar, im inneren um so entscheidender und fruchtbarer sein wird.

Wie wird die neue Aufgabe auf die innere Gestaltung des Unterrichts wirken? Es kann sich selbstverständlich nicht darum handeln, daß die positiven Kenntnisse auf irgend einer Stufe durch allgemeine Ideen ersetzt würden, oder daß die natürliche Gliederung und Entwickelung der einzelnen Wissenszweige durch allgemeine, der Spekulation entstammende Schemata verdrängt würden: vor der Wiederkehr von Experimenten, wie sie Beckers deutsche Grammatik oder die Geschichtschreibung gewisser Hegelianer darstellte, dürfen wir nach dem heutigen Stande der Wissenschaft sicher sein. Der Respekt vor den Tatsachen bildet die Grundlage alles Lernens und aller Bildung, und die Ein-

prägung des positiven Wissensstoffes wird auf jedem Gebiete die erste Pflicht des Unterrichts sein. Über dieser Verpflichtung aber erhebt sich in den oberen Klassen die Aufgabe, die Tatsachen in größeren Zusammenhängen verständlich zu machen, die allgemeinen Züge und Werte zur Anschauung zu bringen, die in denselben liegen. Wo also der Unterricht irgend Gelegenheit und Anlaß bietet, sollte der Lehrer auf die inneren Verknüpfungen der Tatsachen, auf Analogieen und Zusammenhänge hinweisen. Vergleichende Ausblicke von einem Gebiet auf das andere, von einer Kulturepoche oder einem Schriftsteller auf Verwandtes und gegensätzliche Erscheinungen, häufigere Zusammenfassungen und Überblicke über größere Teilstrecken werden diese allgemeinen Gesichtspunkte deutlich und lebendig machen. Eine solche Verinnerlichung des Unterrichts sollte von jedem Standpunkte aus geboten sein. Dem heutigen Unterrichte fehlt zu oft die Richtung auf innerliche Ziele und damit auch die innere Einheit, die auf einer solchen Richtung beruht. Völlig zutreffend ist die rügende Schilderung, die Weissenfels gibt:

„Erörterungen, die auf das Wesen der Dinge, auf die inneren, treibenden Kräfte ganzer Kulturperioden, auf die charakteristischen Unterschiede im Empfinden und in der Auffassung des Lebens gerichtet sind, ist man zu sehr geneigt, als nichtiges, allgemeines Gerede zu verachten. Statt dessen möchte man immer Tatsachen konstatieren, schleppt im Namen der Konzentration selbst von allen Seiten allerhand Realien und zerstreuenden Quark zusammen und bildet sich in allem Ernste ein, den Unterricht auf diese Weise auf eine solide Grundlage zu stellen und etwas Substanzielles hineinzubringen. *Τὰ ὄντως ὄντα,* wie Plato sagt, müßten im Gegenteil den unerschütterlichen Mittelpunkt bilden."

Eine solche Berücksichtigung der innerlichen Vorgänge und Zusammenhänge, wie sie hier gefordert wird, ist an sich noch keine Philosophie, noch nicht einmal Propädeutik. Aber sie ist eine Vorstufe, von der zumeist nur wenige Schritte zu einer philosophischen Betrachtung, oder richtiger zur philosophischen Fragestellung führen. Propädeutik ist die Kunst der Fragestellung und jedes Lehrfach sollte in diesem Sinne propädeutisch wirken. Das Bedürfnis nach allgemeiner Erkenntnis braucht zwar, wie schon gesagt, bei normal veranlagten Jünglingen im Alter unserer Primaner nicht erst ermahnt, erweckt zu werden, aber sich selbst überlassen, irrlichteliert es hin und her, um im vagen Skeptizismus

zu erlöschen oder in phantastischen Vorstellungen und subjektiven Einfällen Befriedigung zu suchen. Daher soll ihm der Unterricht die Richtung geben; er soll den Schüler, mit Kant zu sprechen, lehren, was man verständigerweise fragen soll. Das führt dann freilich notwendigerweise zu dem Ausblick auf die Möglichkeiten, solche Fragen zu beantworten und auf die Methoden des Denkens, die diesem Zwecke dienen. Auch der einzelne Unterricht braucht nicht im Problematisieren stecken zu bleiben und stets mit Fragen zu enden. Gleichwohl liegt es im Wesen der meisten philosophischen Probleme, daß sie einzeln nicht zu lösen sind, der großen philosophischen Gedanken, daß sie von einem einseitigen Standpunkte aus nicht völlig erfaßt werden können. Es sind dieselben allgemeinen Fragen und Gedanken, auf welche die verschiedenen Einzelwissenschaften hinführen; und mit dem Ausblick auf diese wird sich daher der Unterricht in den einzelnen Fächern im allgemeinen begnügen müssen.

In seiner Weise kann und soll ein jedes Fach dieser allgemeinen Aufgabe dienen. Aber freilich ist nach der Eigenart der verschiedenen Wissenszweige ihre Beziehung zur Philosophie enger oder weiter und dementsprechend das Maß verschieden, in dem sie für die Propädeutik zu verwerten sind. Daher ist es begreiflich und nicht ohne Interesse, wenn philosophisch gerichtete Pädagogen verschiedentlich versucht haben, gerade das Lehrfach, das sie vertreten, vor den anderen in den Dienst der Philosophie zu stellen und zu einer allgemeinen Propädeutik zu erweitern. Dies ist früher wiederholt mit dem Deutschen versucht worden. Ich spreche hier natürlich nicht von jener äußeren Verknüpfung durch die Person des Lehrers, von der im ersten Abschnitt schon die Rede war, vielmehr handelt es sich um den Gedanken einer innerlichen und untrennbaren Vereinigung des Deutschen mit der Philosophie. Den bekanntesten Versuch in dieser Richtung hat Ernst Laas zu Anfang der siebziger Jahre des vorigen Jahrhunderts unternommen. Er wollte den deutschen Unterricht in der Prima zu einer wissenschaftlichen und philosophischen Propädeutik gestalten, die einerseits die formalen Elemente des logischen und rhetorischen Unterrichts umfassen sollte, anderseits eine kritische Ästhetik, die sich an die ästhetischen Schriften Lessings und die Poetik des Aristoteles anschloß. Ich habe mich früher mit diesem geistreichen, aber von Grund aus verfehlten Unternehmen auseinandergesetzt[7]) und brauche es hier nicht noch-

mals zu tun.[6]) Es leuchtet ein, daß durch eine so einseitige Berücksichtigung der verstandesmäßigen und abstrakten Elemente der deutschen Lektüre das eigentliche ästhetische Empfinden, die gefühlsmässige Empfänglichkeit für die großen dichterischen Eindrücke verkürzt und geschädigt werden müssen. Allein darüber wird unter Pädagogen Übereinstimmung herrschen, daß die vertiefte intellektuelle Bildung, die wir anstreben, nicht auf Kosten der Frische und Wärme des Gefühlslebens erkauft werden darf. Die Ausbildung des kritischen Vermögens, die erst Sache der Universität ist, setzt Laas als das Ziel des deutschen Unterrichts an die Stelle seiner natürlichen Aufgaben ein; und auch in den Mitteln vergreift er sich, indem er, dogmatisch verfahrend, den Schülern die Gesetze einer bereits veralteten Ästhetik als Kanon der Kritik in die Hand drückt.

Noch schärfer tritt die einseitige Berücksichtigung des Verstandesmäßigen in Franz Kern's „Lehrstoff für Prima" hervor. Die Idee, Goethes Lyrik zur Einprägung psychologischer Kategorien, wie der Temperamente, der verschiedenen geistigen Anlagen u. s. w. zu benutzen, hat denn doch etwas gar zu willkürliches, ja geradezu abstoßendes, wie es denn dem Gegenstande offen Gewalt antun heißt, wenn man die Dichterlektüre zur Begründung nicht nur ästhetischer, sondern auch psychologischer und logischer Lehren und Einteilungen ausnutzen will. Der Rationalismus, wenn auch vielfach durch geistreiche und feinsinnige Ideen ausgeglichen, tritt gar zu unverhüllt und einseitig in Kerns Arbeiten hervor; und das hat denn auch zur Folge gehabt, daß nur einzelne seiner scharfsinnigen Analogieen und lichtvollen Gedanken Gemeingut des deutschen Unterrichts geworden sind, seine Methode im ganzen aber auf die Entwicklung dieses Lehrzweiges nur wenig Einfluß gewonnen hat.

Was den deutschen Unterricht unmittelbar mit der Logik und der Psychologie verknüpft, ist weit weniger, als man meistens anzunehmen geneigt ist. Der Zusammenhang mit der Rhetorik, den Laas so entschieden betonte, ist nur für die formale Logik der alten Tradition und auch hier nur für einen kleinen Teil wesentlich; in der modernen logischen Wissenschaft ist es nur ein einzelner und recht untergeordneter Punkt, an den sich die Dispositionslehre mit ihren praktischen methodischen Ausführungen anschliesst. Und nicht viel anders steht es mit der Psychologie. Gewiß, der deutsche Aufsatz erfordert mancherlei

psychologische Betrachtungen und die Dispositionen bewegen sich nicht selten in psychologischen Kategorien, wie das bekannte, nur allzu abgenutzte Einteilungs-Schema: Verstand, Gemüt, Wille beweist; allein diese und ähnliche Einteilungen führen wahrhaftig nicht in das Wesen der Psychologie hinein; sie sind überhaupt rein praktischer Natur und ganz ohne Theorie zu erfassen. Gewiss, Dichtungen wie der Tasso oder der Wallenstein erschließen dem Schüler vielleicht zum ersten Mal den vollen Reichtum einer inneren Welt. Jedoch einmal steht die deutsche Lektüre hierin nicht vereinzelt; was der Realschüler aus Shakespeare oder Molière an psychologischer Belehrung schöpft, was der Gymnasiast aus Homer oder Euripides entnehmen kann, steht nicht dahinter zurück. Sodann aber sind alle tieferen Einblicke und Einsichten, die der Schüler aus der Dichterlektüre gewinnen kann, sehr wenig geeignet, irgendwelche systematische Belehrung psychologischen Inhalts daraus abzuleiten. Aus der Intuition, aus dem unmittelbaren Gefühl des ewig Menschlichen, aus dem inneren Erlebnis des Dichters sind seine Gestalten geschaffen, und wenn wir freilich auch genötigt sind, das, was der Dichter unmittelbar gesehen hat, verstandesmäßig, ja bisweilen abstrakt zu formulieren, um es zu vollem und klarem Verständnis zu bringen, so sollen wir uns doch hüten, in dieser rationalisierenden Tätigkeit weiter zu gehen, als es die Sache selbst erfordert und aus dem Herrlichsten, was die Schule geben kann, Mittel zu einem fremden Zweck zu machen. Ein Drama wie der Tasso z. B., ist gewiß nicht nur ein Erzeugnis lebendigster Gestaltungskraft, sondern auch tiefster Weisheit und Menschenkenntnis; wenn im Zusammenhang psychologischer Betrachtungen vom Wesen der Phantasie die Rede ist, so wird man gewiß gern auf diese Tragödie des Phantasielebens zurückgreifen. Aber mit demselben Rechte darf man auch an Shakespeares Macbeth erinnern, der uns eine andere Seite derselben Tragödie enthüllt; und aus beiden zusammen wird man noch lange nicht eine einigermaßen wissenschaftliche psychologische Einsicht in das Wesen der Phantasie ableiten wollen oder können. Die Lektüre solcher Dichtungen kann, wenn sie richtig behandelt wird, die zusammenhängende psychologische Belehrung aufs beste vorbereiten. Aber eine solche Belehrung kann man keineswegs allein aus der Lektüre schöpfen und gewiß nicht allein aus der deutschen; sie muß sich ihren Grundlagen, wie ihrem Inhalt nach auf beträchtlich weitere Gebiete erstrecken. Sie wird sich zudem,

wenn sie der heutigen Wissenschaft annähernd gerecht werden will, zum größten Teil auf weit elementarere Erscheinungen des Seelenlebens beziehen, als die verwickelte Charakterologie dichterischer Gestalten vermitteln kann. Alle Lehrfächer müssen der psychologischen Propädeutik dienen, jedes nach seiner Weise und an verschiedenen Punkten anknüpfend; vor allem bleibt es aber gerade hier die eigene Erfahrung und unmittelbares Erlebnis des Schülers, wovon die psychologische Belehrung ausgehen muß.

Der Zusammenhang des Deutschen mit der Logik und der Psychologie — das zeigen uns die Versuche Laas' und Kern's — ist nicht natürlich und fruchtbar genug, um eine Verbindung ihrer Lehraufgaben zu rechtfertigen. Die eigentliche Bedeutung, die der deutsche Unterricht für den philosophischen gewinnen kann, liegt auf einer ganz anderen Seite. Wir werden bald darauf zurückkommen, aber es wird sich dann zeigen, daß auch hier die übrigen humanistischen Fächer sich mit dem Deutschen in die Aufgabe teilen müssen, wenn sie im vollen Umfange gelöst werden soll. —

Weit einleuchtender scheint von vorneherein der Gedanke, die philosophische Propädeutik auf den naturwissenschaftlichen Unterricht aufzubauen. Denn seine Aufgaben sind viel ausschließlicher verstandesmäßiger Natur, als die des Deutschen; und was Mathematik und Naturwissenschaften dem Schüler lehren, führt ihn zweifellos tiefer und unmittelbarer in den Zusammenhang der Wissenschaften hinein, als die Lektüre und zumal die Dichterlektüre es kann. Daher war der Gedanke, den Lambeck im Programm des Realgymnasiums zu Barmen 1897[8]) ausgesprochen hat, durchaus der Beachtung wert, und der Erfolg, den Schulte-Tigges mit der Ausführung dieses Gedankens in seiner „philosophischen Propädeutik“[9]) erzielt hat, ist sehr gerechtfertigt. Und zwar gilt das keineswegs nur für Realanstalten. Auch auf dem humanistischen Gymnasium der Gegenwart ist die Stellung der Naturwissenschaften ausgedehnt und bedeutend genug, so daß sie eine Grundlage für die philosophische Unterweisung abgeben können. Ja, ich stehe nicht an zu sagen, daß, wenn ein Unterricht, wie ihn Lambeck und Schulte-Tigges entwerfen, nur auf den Realanstalten möglich wäre, hiermit allein die Überlegenheit der letzteren über das humanistische Gymnasium besiegelt wäre. Allein wie wir in dem philosophischen Unterricht gerade das einigende Element der verschiedenen Bildungswege zu erkennen

haben, so ist es auch natürlich, wenn er aus einem Wissensgebiete hervorwächst, die gleichfalls den verschiedenen Arten von Lehranstalten gemeinsam sind.

Dennoch zeigt gerade SCHULTE-TIGGES' Buch in seiner geschlossenen Anlage und folgerichtigen und klaren Durchführung, daß ein philosophischer Unterricht, der sich ausschließlich auf die Naturwissenschaften stützt, einseitig bleiben muß und seinen Aufgaben nur zum Teil gerecht werden kann. Das tritt besonders deutlich in der ersten Hälfte des Werkes hervor. SCHULTE-TIGGES' „Methodenlehre" ist, wenn man von der österreichischen Propädeutik-Literatur, die der unsrigen weit voraus ist, und besonders von A. HÖFLERS Arbeiten absieht, so viel mir bekannt, der erste Versuch, die Logik in ihrer modernen wissenschaftlichen Gestalt der Schule zugänglich zu machen, und das Verdienst, das hierin liegt, ist gewiß nicht gering anzuschlagen. Die Anknüpfung an die Naturwissenschaften hat ferner den Vorteil, daß ein großer Teil der Probleme besonders scharf und klar hervortritt und daß der verwendete Lehrstoff eine reiche und oft glückliche Auswahl von Beispielen ermöglicht. Die Naturwissenschaft ist eben nicht nur für den Inhalt einer jeden wissenschaftlichen Weltanschauung besonders ergiebig, sondern sie bietet auch für die formale Seite einer solchen Betrachtungsweise, also für die moderne Logik und Methodenlehre, eine fruchtbare und sichere Grundlage; die Eigentümlichkeiten und die Tragweite der wissenschaftlichen Methoden treten naturgemäß auf demjenigen Gebiete am schärfsten hervor, das von allen Zweigen der modernen Forschung am meisten vorbildlich durchgearbeitet ist. Allein die Methoden der Geisteswissenschaften sind für die Logik an sich wie für die propädeutische Untersuchung nicht von geringerem Werte als die der Naturforschung; und dies gilt wiederum für die Realanstalten nicht minder als für die humanistischen. Vor allem die Frage nach der Gleichheit und Verschiedenheit der Wege und Ziele in den beiden großen Gebieten menschlichen Wissens und Forschens darf ein philosophischer Unterricht nicht übergehen, und sie kann nur gestellt werden, wenn die Geisteswissenschaften von vornherein mit in die Betrachtung gezogen sind. Aber auch eine Reihe der wichtigsten Einzelbegriffe, wie Gesetz, Kausalität und ähnliches bleiben in einseitiger Beleuchtung, solange man sie nur der Naturwissenschaft entnimmt. Es ist kein glücklicher Ersatz für diese Einseitigkeit, wenn SCHULTE-TIGGES die Erörterung solcher

Begriffe bisweilen in Tiefen hinunter oder in Höhen hinaufführt, in welche ihm das ungeschulte Denkvermögen des Anfängers schwerlich zu folgen vermag.

Anders verhält es sich mit der zweiten Hälfte des Buches. Dieses behandelt die Grundzüge der mechanischen Weltanschauung, die allgemeinen Prinzipien der Biologie und die Entwickelungslehre, insbesondere die Darwin'sche Theorie. Das sind Gegenstände, die zum größten Teil nicht im strengen Sinne zur Philosophie gehören, sondern vielmehr zu jenen vorbereitenden Betrachtungen, von denen vorhin gesprochen wurde; aber gerade hier zeigt sich der Wert, den solche zusammenfassenden Orientierungen für die Grundlegung des philosophischen Denkens haben. Was hier gegeben wird, sind eben die allgemeinen Ergebnisse und Gesichtspunkte, die der naturwissenschaftliche Unterricht, richtig angefaßt und geleitet, dem Schüler zutragen soll. Zugleich weist die Darstellung überall auf die Grenzen der Naturerkenntnis hin, sie hebt die sachlichen und allgemeinen Probleme hervor, welche die naturwissenschaftlichen Methoden ungelöst lassen; kurz, sie ist ein Muster einer allgemeinen Betrachtung, wie wir sie innerhalb der einzelnen Lehrfächer gefordert haben. Die Kritik des Materialismus, die den letzten Abschnitt bildet, zeigt dann, wie ein philosophisches Grundproblem ganz naturgemäss aus solchen Betrachtungen hervorwächst und bezeichnet damit die Grenze, bis zu der ein philosophisch geleiteter Fachunterricht zu führen vermag. Auffallen muß es nur, wie wenig die Psychologie herangezogen ist. Grade für die Grundlegung dieser Disziplin läßt sich aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht eine Fülle von Belehrung und Anregung gewinnen. Die Physiologie der Sinnesorgane, insbesondere die Theorie des Sehens und des Hörens, schließt sich ganz naturgemäß an die Akustik und Optik an, nicht minder die Lehre von der räumlichen Anschauung, die dazu im geometrischen Unterricht einen Stützpunkt findet. Alles dieses kann in einer Weise besprochen werden, daß für die spätere psychologische Zusammenfassung eine allgemeine Grundlage und viele wertvolle einzelne Ergänzungen daraus erwachsen.

Alles in allem genommen erweist sich der naturwissenschaftliche und mathematische Unterricht in der Tat als ganz besonders ergiebig für die Art der Belehrung, die wir suchen. Gleichwohl kann man die Propädeutik in der Schule so wenig wie in der

Wissenschaft ausschließlich auf die Naturwissenschaft beschränken. Und gerade die Methodenlehre muß aus dem ganzen Gebiet des Unterrichts schöpfen, denn in der Einheit der Methoden spricht sich zunächst und am deutlichsten die einheitliche Eigenart der Erkenntnis aus, welche die Philosophie und in ihrem Dienste die Einzelwissenschaften suchen. Mithin bedarf die „Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage" einer umfassenden Ergänzung, die ihr aus den humanistischen Lehrzweigen erwachsen muß.

Eine solche Ergänzung bildet innerhalb des engeren Kreises der formalen Wissenschaften zunächst der Sprachunterricht. Und zwar ist es, wie man oft und mit Recht hervorgehoben hat, im höheren Grade das Studium fremder Sprachen, welches den logischen Sinn anzuregen und zu stärken vermag, als das Verständnis der eigenen Sprache, das doch stets wesentlich gefühlsmäßig ist und auch bleiben soll, selbst wenn es durch grammatische Belehrung geklärt und befördert wird. Der Zusammenhang zwischen Grammatik und Logik, zwischen den Formen der Sprache und denen des Denkens steht seit so langer Zeit fest, daß man kein Wort darüber zu verlieren braucht, um ihn zu erweisen oder um die Bedeutung, die er für die Verstandesentwickelung hat, klar zu legen. Ebenso unbestreitbar ist es, daß, je durchsichtiger und klarer das System einer Sprache ist, desto größer der Vorteil, den ihr Studium der Entwickelung des logischen Sinnes bringt, daß somit die in ursprünglicheren und reineren Zügen erhaltenen klassischen Sprachen in dieser Hinsicht den modernen überlegen sind. Die Übereinstimmung und Abweichung, die der fremde Sprachgebrauch der Muttersprache gegenüber aufweist, nötigt zum Vergleich, zum scharfen Abgrenzen, zum Abstrahieren; die Anwendung allgemeiner Regeln oder grammatischer Kategorieen auf die einzelnen sprachlichen Erscheinungen, ein determinierendes und subsumierendes Verfahren also, bringt die erwünschte Ergänzung dazu. In dieser Entwickelung der formalen Denkkraft liegt nun gewiß eine bedeutsame Vorschule für das logische Studium wie für das philosophische Denken überhaupt. Alles das ist so selbstverständlich und so oft gesagt, daß man es kaum zu wiederholen braucht. Eher scheint es am Platze, vor einer gewissen Unklarheit zu warnen, die notwendig zu einer Überschätzung des Sprachstudiums führen muß. Man läßt sich bisweilen durch die Zweideutigkeit des Sprachgebrauchs beirren, der mit dem Worte logisch einmal die Beziehung auf die logische

Wissenschaft, sodann aber den ganz allgemeinen Sinn „scharf, klar, richtig gedacht“ verbindet. Wenn nun das logische Denken im letzteren Sinne durch sprachliche Studien gefördert wird, so ist doch die Anzahl von Punkten, wo aus der Einsicht in die Sprache logische Erkenntnisse im eigentlichen Sinne des Worts erschlossen werden können, weit geringer, als man gewöhnlich annimmt. Das Wesen der Grammatik hat an sich etwas Zwiespältiges. Es wird einerseits durch logische Kategorien, andrerseits durch die Natur der Sprache selbst beeinflußt und beide Einflüsse wirken einander vielfach entgegen. Die Sprache ist ihrem Ursprunge nach kein logisches Gebilde, sondern erst mit dem steigenden Bedürfnis, gedankliche Zusammenhänge zum Ausdruck zu bringen, nähert sie ihre Grundformen einem logischen System an; der Schematismus der Grammatik dagegen entspringt logischen Überlegungen und Gesichtspunkten und das grammatische System bleibt daher für die Sprache etwas äußerliches. Das Wesen der letzteren ist weder nach logischen noch nach grammatischen, sondern allein nach geschichtlichen und psychologischen Gesichtspunkten verständlich. Der Betrieb der Grammatik hat daher einen logisch schulenden Wert, eben weil sie die Anwendung eines logischen Systems auf eine gegebene Materie darstellt, aber dieser Wert ist nicht höher als ihn ähnliche Anwendungen auf andere Gebiete haben, insbesondere etwa die Euklidische Geometrie. Beide ergänzen einander vielmehr, da die letztere mehr auf dem Schlußverfahren, die erstere auf der Begriffs- und Urteilsbildung fußt. Beide gleichen sich aber auch in der Äußerlichkeit der Anpassung, mit der das logische Verständnis an Stelle des sachlichen gesetzt ist. Zu dem Verständnis der Sprache, zu einer Entwicklung des Sprachgefühls kann die grammatische Zucht eben so wenig führen, wie die Entwickelung eines lebendigen und praktischen Sprachgefühls zu logischer Einsicht führt.

Das Verständnis für das Wesen der Sprache ist, wie eben gesagt, nur nach geschichtlichen und psychologischen Kategorieen möglich, und in dieser Hinsicht wäre es zweifellos von bildendem Wert, wenn man die Sprachgeschichte mit in den Kreis der Schulbetrachtung ziehen könnte. Dies ist nach dem Maße der Sprachkenntnis unserer Schüler nur in der Muttersprache selbst möglich, wo vom Mittelhochdeutschen bis zum heutigen Sprachgebrauch eine Anzahl von vergleichenden Einblicken eröffnet werden kann. Daher war es an sich gar kein übler oder ver-

fehlter Gedanke, den die Österreichischen Instruktionen[10]) im Jahre 1884 unter dem Einflusse J. SEEMÜLLERS aussprachen. Sie wollten nämlich den Schülern der Oberklassen eine Anzahl der allgemeinen Kategorieen anschaulich und verständlich machen, welche H. PAUL in seinem bekannten Buche als „Prinzipien der Sprachgeschichte" aufgestellt hat, und auf diese Weise eine Art sprachgeschichtlicher Propädeutik begründen. Nur machten die Instruktionen und nach ihnen SEEMÜLLER mit seinen Lehrbüchern[11]) den Fehler, diese Propädeutik nicht auf eine, wenn auch nur fragmentarische, Kenntnis der Sprachentwickelung zu begründen, sondern sie vielmehr als Ersatz für eine solche anzusehen. Ja, sie untersagten sogar grundsätzlich das Zurückgehen auf die geschichtliche Entwickelung, und SEEMÜLLER versuchte, ausschließlich durch den Vergleich der lebenden Mundarten die Prinzipien der Sprachgeschichte zu entwickeln. Mit diesem inneren Widerspruch war nun freilich das Schicksal des interessanten Versuchs von vornherein entschieden. Der Mißerfolg konnte nicht ausbleiben, und die Behörde sah sich bereits nach wenigen Jahren veranlaßt, ihre Bestimmungen zurückzuziehen. Eine Verwendung dieser Prinzipien aber, im beschränkten Umfang natürlich, und ganz und gar auf anschauliche Kenntnisse der Sprachentwickelung begründet, ist damit durchaus nicht verurteilt. Im Gegenteil, sie ist zur Ergänzung der grammatischen Systematik im höchsten Grade erwünscht. Beide zusammen erst eröffnen einen vorläufigen Einblick in das Verhältnis der Sprache zu den Formen des Denkens. Sie zeigen vor allem, in wie eigenem Gemisch logische und antilogische Faktoren in der Sprachgestaltung wirksam sind, und sie rücken damit das Verhältnis des Denkens zu seinen Formen als Problem in den Gesichtskreis des Schülers. Eben hierdurch aber arbeiten sie der logischen Propädeutik am besten vor.

Wie die Prinzipien der Sprachgeschichte, so bilden auch die der eigentlichen Geschichtswissenschaft eines der wichtigsten Gebiete der Methoden- und Wissenschaftslehre; und in den letzten Jahren ist unter Historikern wie Philosophen keine wissenschaftliche Frage lebhafter und häufiger diskutiert, als die: gibt es geschichtliche Gesetze in dem Sinne wie es Naturgesetze gibt, und ist es die Aufgabe der Geschichtswissenschaft, diese Gesetze zu erkennen und die einzelnen Geschehnisse auf sie zurückzuführen? Oder unterscheidet sich die Geschichte und mit ihr alle Geistes-

wissenschaften überhaupt ihrem Ziele und Wesen nach völlig von denen, die auf Erkenntnis der Gesetzmäßigkeit in der Natur gerichtet sind? Es ist offenbar nicht Sache des geschichtlichen Fachunterrichts, zu dieser Frage Stellung zu nehmen: abgesehen davon, daß sie wissenschaftlich nicht entschieden ist, ist ihre Bedeutung zu allgemein, ihre Fassung zu abstrakt, als daß sich ihre Behandlung ohne Zwang und Störung aus den spezielleren Aufgaben dieses Unterrichts entwickeln ließe. Wohl aber kann der Fachunterricht mancherlei tun, um ein Verständnis für die großen Prinzipienfragen vorzubereiten. Er vermag nicht nur, wie das eben bereits angedeutet ist, durch zusammenfassende Übersichten und Charakteristiken den Blick für allgemeine Entwickelungen zu öffnen und damit das Denken über geschichtliche Erscheinungen im allgemeinen anzuregen, sondern er vermag auch die allgemeinen Fragen, von welchen die Auffassung und Wertung des historischen Geschehens abhängt, in konkreter Form dem Schüler nahe zu bringen und damit das philosophische Denken darüber vorzubereiten. Ja, wo der Lehrer nur in seiner Behandlung einigermaßen in die Tiefe greift, da müssen sich diese Fragen dem Schüler von selbst aufdrängen. Das Problem: Zufall oder Notwendigkeit? hat wohl zu allen Zeiten unerwarteten und bedeutsamen geschichtlichen Ereignissen gegenüber die Gemüter ergriffen; und für jedes Menschenalter erneuert sich die Frage, ob es einen geschichtlichen Fortschritt, eine allgemeine Entwickelung des Menschengeschlechts gibt, die auf erkennbare Ziele hinarbeitet? mit anderen Worten, ob die teleologische Auffassung der Geschichte berechtigt ist oder nicht? Und ganz besonders nahe liegen unserer heutigen Jugend wie der Gegenwart überhaupt die Fragen, ob das einzelne geniale Individuum oder die Masse mit den ihr innewohnenden Anlagen und Instinkten, ob ferner ideelle oder materielle Faktoren die geschichtliche Entwicklung im wesentlichen bestimmen. Ein im philosophischen Sinne geleiteter Geschichtsunterricht wird diese Probleme zwar nicht in allgemeiner Form diskutieren, aber er wird propädeutisch wirken, wenn er in die Seele der Schüler den Stachel treibt, der sie zu weiterem Nachdenken darüber zwingt.

Die geschichtlichen Betrachtungen haben eine doppelte Seite. Sie weisen über die logischen Fragen hinaus auf die Probleme der allgemeinen menschlichen Werte hin. So tritt denn neben die bisher ausschließlich erörterte Gruppe philosophischer Dis-

ziplinen als eine zweite, für Unterricht und Erziehung vielleicht noch wichtigere Hälfte die Wissenschaft von den Werten der Menschheit in ihren beiden Zweigen Ethik und Ästhetik.

Daß in unserem höheren Unterricht und gerade auf den oberen Stufen viel zu wenig geschieht, um das Nachdenken unserer Schüler über sittliche Begriffe und ethische Fragen zu entwickeln und zu vertiefen, wird kein einsichtiger Pädagoge leugnen. Überkommene Urteile und traditionelle Phrasen müssen gerade hier für gewöhnlich im weitesten Maße wirkliche Belehrung und Anleitung ersetzen, und sie finden ihren getreuen Widerhall in den Schüleraufsätzen über sogenannte allgemeine d. h. moralische Themen, in denen der Charakter innerer Unwahrhaftigkeit und phrasenhafter Oberflächlichkeit der herrschende ist. Und doch sind Jünglinge im Alter unserer Primaner fast durchweg zum Nachdenken gerade über ethische Fragen geneigt; sie werden von Zweifeln beunruhigt, die sich ihnen von außen und von innen aufdrängen und sind dankbar für jeden Fingerzeig, der ihnen einen Weg zur Klarheit weist. Aber wo ist in unserem Unterricht die Stelle, wo sie Fragen und Zweifel auch nur anbringen können, ohne daß diese als nicht zur Sache gehörig abgewiesen würden? Der Unterricht führt sie durch alle Höhen und Tiefen des menschlichen Denkens, aber er läßt ihnen nicht Zeit, einen Ausblick nach oben und nach unten zu gewinnen; er zwingt sie durchweg, die Augen auf das nächste und einzelne zu heften, ja auch hier noch nötigt er sie allzu oft, nur die Form, nicht das Wesen der Gegenstände zu erfassen.

Zumeist ist es noch, wie die Dinge jetzt stehen, der Religionsunterricht, der die Erörterung ethischer Fragen ermöglicht, ja der solche Erörterungen, anknüpfend an die christliche Sittenlehre, als einen Teil seiner Aufgabe betrachten mag. Und gewiß kann ein verständiger Lehrer hier viel tun, um die Begriffe zu klären, manches, um Zweifel zu beschwichtigen, das meiste, um die Richtung des Gefühlslebens und des Willens zu beeinflussen, aus der sich schließlich doch ein jeder die Lösung solcher Fragen erarbeiten muß. Im allgemeinen freilich wird man gut tun, vom Religionsunterricht nicht all zu viel für die Grundlegung des philosophischen Denkens zu erwarten und zu verlangen, weder nach der ethischen noch nach der dogmatischen Seite hin, und es dürfte wenig zum Vorteil der Religion sein, wenn man in dieser Stunde gar über die Religion im ganzen oder im ein-

zelnen zu philosophieren unternähme. Der Religionsunterricht ist notwendigerweise an Autorität und Überlieferung gebunden, sei es die der Kirche, wie in der katholischen, sei es die der Bibel, wie in der evangelischen Glaubensgemeinschaft, und diese Autorität wurzelt nicht in wissenschaftlicher oder philosophischer Erkenntnis, sondern in der Macht des religiösen Gefühls. Man braucht nicht die Lehre von den zweierlei Wahrheiten zu erneuern und wird praktisch doch über die Trennung von Wissen und Glauben nicht hinauskommen. Beides in Einklang zu bringen ist eine Aufgabe, an der die theologische Wissenschaft seit Jahrhunderten arbeitet: wie könnte es ein noch so überzeugter und pädagogisch veranlagter Lehrer fertig bringen, sie seinen jugendlichen, zumeist zur Skepsis geneigten Zuhörern zur Befriedigung zu lösen? Er wird ihren Einwänden gegenüber schließlich doch in den meisten Fällen zu eben der Autorität seine Zuflucht nehmen müssen, die er verteidigen will, und es ist zu fürchten, daß er dadurch weder diese noch sein persönliches Ansehen stärkt.

Eine weit unbedenklichere Quelle philosophischer Anregung ist die Lektüre moderner und antiker Schriftwerke, die ja einen großen Teil der Unterrichtsstunden auch auf den Realanstalten in Anspruch nimmt. Eine überreiche Quelle! Denn nahezu aus jedem Schriftsteller, wenn er richtig gewählt ist, muß ethische oder ästhetische Belehrung, oft beides zugleich, zu schöpfen sein. Zuvörderst steht hier selbstverständlich die deutsche Literatur, einmal, weil sie deutschen Schülern in einem Umfang und zugleich in einer Vertiefung zugänglich ist, wie keine andere, dann aber, weil der philosophische Ideengehalt namentlich der deutschen Dichtung unvergleichlich und einzigartig in der Weltliteratur ist. Die Art, wie ich mir die Behandlung dieser Poesie in der Schule denke, ist in meinem Buche über den deutschen Unterricht im einzelnen entwickelt, und es kann nicht meine Aufgabe sein, das dort Gesagte zu wiederholen. Nur eine Einschränkung, die vorhin schon angedeutet wurde, soll noch einmal entschieden betont werden: bei der Lektüre von Dichtungen muß zunächst der künstlerische Gesichtspunkt zu seinem Rechte kommen; ein jedes Gedicht muß als künstlerische Schöpfung empfunden und verstanden werden. — Dies gilt auch von Gedankendichtungen, wie Goethes Grenzen der Menschheit, das Göttliche usw. Der Lehrer soll nicht über ihren Ideengehalt philosophieren, sondern er soll sie nach Inhalt und Form im ganzen und im

einzelnen verständlich machen. Ergibt sich dann aber aus der Interpretation ein Gedankeninhalt von philosophischer und insbesondere von ethischer Bedeutung, so ist es seine Sache, dieselbe hervorzuheben, den Gedanken in den allgemeinen Zusammenhang zu rücken, aus dem er entstanden ist und durch den er allein ganz verständlich wird. So wird man bei allen den Schöpfungen verfahren, in denen unsere großen Dichter nicht nur ihr Empfinden, sondern auch ihre Gedanken von Gott und Welt und von den Werten und den Pflichten der Menschen Ausdruck gegeben haben, sei es in lyrischer, sei es in dramatischer Form. Und es kann nicht fehlen, daß durch einen solchen Unterricht die Weltanschauung unserer klassischen Dichter, vor allem die idealistische Überzeugung, die in ihr liegt, in ihren großen Grundsätzen deutlich hervortritt. Diese idealistische Lebensanschauung, der Glaube, daß die geistigen Werte, die nicht von außen her stammen, die „kein Ohr vernahm, die Augen nicht sahn", alle Güter, welche die Außenwelt zeitigen kann, weit überragen, ist nicht nur an sich von höchster erzieherischer Bedeutung, sie eröffnet auch den Ausblick in die wesentlichsten Probleme der Ethik und muß dem Bedürfnis, über diese Probleme ernsthaft und zusammenhängend nachzudenken, den kräftigsten Ansporn geben.

Eine Ausnahme von der geschilderten Art der Behandlung erfordern diejenigen Gedichte Schillers, die der Ausdruck seiner bestimmten, auf der Weiterbildung Kants beruhenden philosophischen Anschauung sind, also vor allem Ideal und Leben, aber auch die Worte des Wahns, das Glück und andere dieser Reihe. Hier ist es schon zum unmittelbaren Verständnis nötig, daß die Schüler zunächst über die Grundzüge dieser Anschauungsweise orientiert werden und die Bedeutung der einzelnen Gedichte in dem Zusammenhang erfassen können, in dem sie gedacht sind. Sie diesen Zusammenhang sich selbst aus der Lektüre der Schillerschen Prosaschriften erarbeiten zu lassen, halte ich allerdings für eine allzu schwierige Aufgabe. Bei allem sachlichen und stilistischen Werte enthalten doch gerade die größten und bedeutungsvollsten dieser Schriften einerseits soviel schulmässig Philosophisches, anderseits soviel Rhetorisches, daß es für den Anfänger auch unter kundiger Anleitung nur schwer möglich sein wird, zu dem Kern der Gedanken vorzudringen. Selbst eine Schrift wie Anmut und Würde enthält, namentlich in den Kallias-Reminiszenzen des ersten Abschnitts, so manches, was breit ausgeführt und schwer

ausgedrückt ist, sodaß das Ganze die Schüler leicht abstoßen könnte, statt sie anzuziehen. Die ästhetischen Briefe aber, mit Ausnahme der ersten zwölf, wird niemand so leicht versucht sein, seinen Schülern in die Hand zu geben. So wird man dieser Lektüre mehr eine ergänzende, als eine grundlegende Bedeutung zuweisen. Einige dieser Schriften, vor allem die über das Pathetische, und die ersten zwölf ästhetischen Briefe, sind zweifellos auch Schullektüre ersten Ranges, kein Gymnasiallehrplan sollte sie übergehen. Aus Anmut und Würde, aber auch aus naiver und sentimentalischer Dichtung, wird man nur einzelne geeignete Abschnitte herbeiziehen.

In den Schillerschen Werken tritt überall der Zusammenhang zwischen ethischen und ästhetischen Ideen hervor, der ein charakteristischer Grundzug für die Anschauungsweise unserer Klassiker und ihres künstlerisch gefärbten Lebensideals ist. Und gewiß werden wir hierin einen besonderen Vorzug sehen, wenn nicht in sachlicher Hinsicht — hierüber wird man, je nach dem eigenen Standpunkt, verschieden urteilen — so doch zweifellos in pädagogischer: auf einmal, von einem einzelnen Problem aus, eröffnet sich dem Schüler der Ausblick in zwei große, verschiedene und doch nahe verwandte Gebiete. Das ganze Reich der menschlichen Werte liegt in gewaltigen, wenn zunächst auch noch verschleierten, Umrissen vor seinen Blicken. Freilich, die Ästhetik Schillers ist, als Ganzes genommen, noch entschiedener als seine Ethik, ein allzu verwickelter und schwieriger Bau, als daß er philosophischen Anfängern zugänglich wäre. Nur die Behandlung einzelner Probleme und Ideen eignet sich in der Form, die ihnen der Dichterphilosoph gegeben hat, zur Einführung in die ästhetische Betrachtungsweise; vor allem ist seine Theorie des Pathetischen m. E. bis heute derjenige Versuch, das Problem der tragischen Lust zu lösen, der der Wahrheit am nächsten kommt.

Im allgemeinen pflegt die Schule nicht an Schiller, sondern an Lessing, insbesondere an den Laokoon und die Dramaturgie, die ersten ästhetischen Erörterungen und Fragen zu knüpfen. Nicht mit Unrecht! Denn es sind tatsächlich weittragende Probleme, die hier in einer vorbildlichen Form behandelt sind. Freilich, die Zeiten ändern sich: unter den heutigen Lehrern des Deutschen wird ebensowenig, wie unter den Ästhetikern, so leicht einer sein, der den Inhalt dieser Schriften als kanonisch, sei es für die Kunst, sei es für die ästhetische Unterweisung,

ansehen wird. Zu allgemein ist heute die Erkenntnis, daß Lessings Standpunkt ein einseitiger ist, daß er keineswegs das Wesen der Kunst oder der Dichtung überhaupt, sondern nur das Programm einer bestimmten künstlerischen Richtung, der klassisch-idealisierenden, zum Ausdruck bringt. Eben darum freilich sind seine Schriften bei der Behandlung der klassischen Epoche nicht zu entbehren: ein volles Verständnis ihrer Entwicklung ist nicht möglich, ohne daß man den allgemeinen ästhetischen Standpunkt kennt, von dem sie ausgegangen ist. Wenn somit bei dieser Lektüre der historische Gesichtspunkt der maßgebende ist, so verhindert dies doch keineswegs, daß der Unterricht einen ersten Ausblick in allgemeine ästhetische Probleme an sie knüpft, ja, man wird im Gegenteil zugeben dürfen, daß sie einen besonders geeigneten Punkt für eine solche Anknüpfung bildet; freilich in einem anderen Sinne, als Laas einst vorschlug. Denn die Regeln Lessings im einzelnen, die strenge Bestimmtheit seines idealistischen Standpunktes im ganzen fordern zum Widerspruch heraus; der Lehrer braucht ihn nicht zu erheben, die Schüler von heute, wenn sie nur einiges Moderne gesehen und gelesen haben, kommen ganz von selbst dazu, den Gegensatz der Zeiten und der künstlerischen Richtung zu empfinden; wenn man sie nur zu Worte kommen läßt, so werden sie ihre Bedenken und Einwände aussprechen. Damit aber ist der Anstoß, ja die Nötigung, gegeben, zwar nicht, die Lessingsche Kritik nun wiederum zu kritisieren, wohl aber auf die allgemeinen ästhetischen Probleme hinzuweisen, zu denen der hervortretende Gegensatz mit Notwendigkeit hinführt; insbesondere das Verhältnis der Kunst zur Natur einerseits, zur Sittlichkeit andererseits — womit denn zwei große und überaus fruchtbare Aufgaben für einen propädeutischen Unterricht gestellt sind.

So gestaltet sich das Verhältnis des deutschen Unterrichts zur Ästhetik und Ethik ganz entsprechend dem der übrigen Einzelfächer zu den zugehörigen philosophischen Disziplinen: indem die Behandlung der deutschen Literatur zunächst ihre eigene Aufgabe in einem vertieften Sinne erfüllt, führt sie den ästhetischen und ethischen Problemen zu.

In ganz ähnlicher Weise vermag man nun auch die verschiedenen fremden Literaturen der Propädeutik nutzbar zu machen; die Lektüre braucht an sich keineswegs philosophischen Inhalts zu sein, wenn sie nur derartig ausgewählt ist, daß sie auf

allgemeine Anschauungen, auf philosophische Fragen hinleitet. Naturgemäß wird es hauptsächlich die Prosalektüre sein, die in dieser Weise auf ethische, aber auch auf ästhetische Gesichtspunkte zu führen vermag. Eine Sammlung, die diesem Zweck vortrefflich zu dienen im Stande ist, hat vor kurzem S. Saenger, Oberlehrer an der Friedrich Werderschen Oberrealschule in Berlin, unter dem Titel English Humanists of the 19. Century veröffentlicht.[12]) Es sind ausgewählte Abschnitte aus Stuart Mill, Carlyle, Emerson und Ruskin. Die drei letzteren sind, wie der Verf. sie in der Vorrede charakterisiert, „far from being systematic philosophical thinkers like Kant or Hegel. They are essayists or general topics within the intellectual grasp of every human being interested in human affairs"; auch aus Mill sind keine abstrakt philosophischen Abschnitte, sondern konkrete Abhandlungen politischen und sozialen Inhalts ausgewählt! Gleichwohl kann es keine Lektüre geben, die geeigneter ist, jungen Menschen Fragen von allgemeiner Bedeutung zur Klarheit zu bringen, die ihnen halb unbewußt aus ihrem eigenen Innenleben wie aus dem ersten Nachdenken über die praktische Welt um sie herum erwachsen müssen. — Es wäre zu wünschen, daß ein französisches Gegenstück zu diesem Buche nicht lange auf sich warten ließe. Beides zusammen müßte für die Realschule eine vortreffliche Vorstufe für die Propädeutik abgeben.

Daß auch die griechische und lateinische Lektüre ähnliche Zwecke fördern kann und muß, daß auch die antiken Historiker und Poeten auf allgemeine Gesichtspunkte ethischer und ästhetischer Art hinführen, bedarf nach allem, was darüber gesagt und geschrieben ist, besonders nach Weissenfels' ebenso warmherzigen wie scharfsinnigen Darlegungen keines Beweises mehr. Eher ist es auch hier, gegenüber dem bisweilen etwas uferlosen Enthusiasmus der Verfechter des klassischen Gymnasiums geboten, gewisse Schranken hervorzuheben. Weder die griechische noch die lateinische Literatur, wenn man von den Philosophen selbst absieht, ist in annähernd gleichem Maße von philosophischen Ideen durchtränkt und durchzogen, wie es die deutsche ist. Der Geist, der in der griechischen Dichtung von Homer bis auf Sophokles, ja bis auf Euripides, ebenso wie in ihrem künstlich getriebenen Schößling, der lateinischen Poesie des Augusteischen Zeitalters, herrscht, ist ein religiöser, kein philosophischer. Und was man als antike Welt- und Lebensanschauung bezeichnen kann, wie

sie aus Dichtern und Prosaikern gemeinsam spricht, das ist nicht der Geist einer philosophischen Ethik, sondern eine aus dem praktischen Leben und seinen Erfahrungen, aus jenem religiösen Empfinden und aus nationalen Instinkten hervorgewachsene moralische Gesinnung. Daß eine solche in der einfachen Sicherheit ihres echten und edlen Menschentums auf die Charakterbildung der heranreifenden Jugend einen festigenden und stärkenden Einfluß haben muß, ist gewiß. Aber gerade weil sie mit einer so sicheren Selbstverständlichkeit auftritt, ist sie nicht eben geeignet, ein tieferes Nachdenken über ethische Fragen herauszufordern und anzuregen. Erst in der Philosophie des untergehenden Hellenentums hat diese Anschauungsweise spekulative Kraft gewonnen und große philosophische Moralsysteme entwickelt. So sind vor allem in der stoischen und epikureischen Lehre zwei typische Gestaltungen erstanden, die nicht nur das zum Untergang sich neigende Altertum, sondern weit darüber hinaus die entstehende neuere Philosophie beeinflußt haben und die noch heute als typische Vorbilder bestimmter ethischer Richtungen und Lebensanschauungen von hohem erzieherischen Werte sind.

In der Schulliteratur sind es, wie Weissenfels mit Recht bebemerkt, lateinische Dichter und Schriftsteller, deren Lektüre auf diese Gesinnungsphilosophie und ihre Bedeutung hinführt. Selbst wenn man von Ciceros philosophischen Werken absieht, tritt der Einfluß, den das stoische Lebensideal auf ihn, wie überhaupt auf das Römertum der untergehenden Republik ausgeübt hat, in seinen Schriften klar hervor, und ebenso führt die Horazlektüre dazu, das epikureische Ideal dem Schüler vor Augen zu stellen, nach dem der Dichter lebte, wiewohl er seine philosophische Grundlage schwerlich näher kannte oder doch verstand. Mit ihrem feinen, etwas resignierten Charakter, der mehr zu einem reiferen Lebensalter spricht, wird die epikureische Lehre freilich nicht die gleiche Anziehung auf die Jugend ausüben, wie die Stoa, die in ihrer gesinnungsbildenden Kraft gerade auf junge Menschen einen tiefen Eindruck hervorzurufen pflegt. Daher ist es auch zu bedauern, dass der früher viel gelesene Seneca gänzlich aus der Schullektüre verschwunden ist. Die stoischen Ideale sind in seinen Schriften nicht ohne Selbstgefälligkeit, aber doch so geschickt und wirksam zum Ausdruck gekommen, daß diese Lektüre schwerlich ersetzt werden kann. Ciceros philosophische Schriften, die aus den bekannten sprachlich stilistischen Rück-

sichten seit Jahrhunderten auf den Gelehrtenschulen eingebürgert sind, bieten einen solchen Ersatz nur teilweise. Die breite, oft polemische Behandlung des schulmäßig Systematischen, die kritische Betrachtungsart des Eklektikers, seine gelegentliche Ironie sind im allgemeinen wenig geeignet, dem Anfänger ein tieferes Interesse für die dargestellten Lehren zu erwecken, und das anekdotische Element, das in einzelnen dieser Schriften stark hervortritt, macht die Lektüre für den Schüler zwar unterhaltender und lebendiger, aber dem tieferen Verständnis für die Bedeutung der behandelten Probleme kommt das wenig zu gute. Immerhin darf wenigstens das humanistische Gymnasium an den Officien, wenn möglich auch an den Tusculanen nicht einfach vorbei gehen, und die preußische Lehrordnung trifft wohl das Richtige, wenn sie die Lektüre ausgewählter Abschnitte vorschreibt.

Wir berühren hiermit eine Frage, die bereits den Übergang zu den Betrachtungen des folgenden Abschnitts bildet, die Frage nämlich, wie weit die Philosophen der verschiedenen Völker und Sprachen in den Kreis der Schullektüre hineinzuziehen sind, und was man sich für die philosophische Vorbildung der Schüler davon zu versprechen hat. Daß eine solche Lektüre, wenn sie angemessen ausgewählt ist, als Vorbereitung und Ergänzung für die philosophische Propädeutik sehr wertvoll werden kann, darüber herrscht wohl allgemeine Übereinstimmung. Allein — abgesehen davon, daß es keineswegs sicher gestellt ist, welche Auswahl die angemessene ist, — wenn viele Freunde des philosophischen Unterrichts so weit gehen, in der Lektüre bedeutungsvoller Abschnitte der antiken oder auch der neueren Philosophie die beste Propädeutik oder doch einen vollgültigen Ersatz dafür zu sehen, so wird man dem unbefangener Weise nicht beistimmen können. In der Propädeutik kommt es darauf an, dem Schüler die Bedeutung der philosophischen Probleme aus seinem eigenen Bedürfnis, seinem eigenen Gedankenkreise heraus lebendig zu machen, nicht, ihm ein zunächst literarisches Interesse für das zu erwecken, was dieser oder jener klassische Philosoph gemeint oder gewollt habe, wenn ein solches Interesse auch, wie gesagt, ergänzend eintreten und gelegentlich zur Anknüpfung dienen kann. Hierzu kommt dann aber, daß fast alle grundlegenden oder zentralen Abschnitte aus den Schriften der großen Philosophen schon in Darstellungs- und Ausdrucksweise dem Verständnis des Anfängers

allzu große Schwierigkeiten bieten, und daß die geschichtlichen und wissenschaftlichen Voraussetzungen, die ein wirkliches Verständnis erst ermöglichen, so ungemein vielfältig und verwickelt sind, daß sie dem Einblick des Schülers zumeist ganz unzugänglich bleiben. Dies gilt schon von den philosophischen Werken Schillers und Kants; es gilt aber noch mehr von der griechischen Literatur, insbesondere von Platos großen Schöpfungen. Zwar ist die Meinung fast allgemein, daß gerade die Platolektüre eine besonders geeignete Einführung in die Philosophie bilde. Umsomehr freue ich mich, mich in diesem Punkte ganz in Übereinstimmung mit Weissenfels zu finden, der in seinem öfter angeführten Buche dieser Meinung mit entschiedenen Worten entgegentritt.[13]) Daß die kleineren Sokratischen Dialoge wie Laches oder Eutyphron geeignet seien, das ethische Denken der Schüler zu befruchten, wird vielleicht kaum jemand behaupten: mit ihrer etwas pedantisch methodischen Argumentation und dem höchstens formal ergiebigen Ertrag sind sie eher geeignet, den naiven Anfänger, der von der Philosophie Enthüllungen erwartet, zurückzustoßen. Auch der Protagoras bietet mit seiner erkenntnistheoretischen Polemik und seinen unzureichenden psychologischen Grundanschauungen zu wenig Positives. Fast seltsam aber kann der Gedanke erscheinen, durch die Ideenlehre dem Schüler den Eintritt in das philosophische Studium zu vermitteln. Ihr Begründer hielt sie dereinst für das Letzte und Höchste, was der Philosoph erreichen könnte; und jedenfalls ist diese Lehre nicht nur eine der bedeutungsvollsten und einflußreichsten in der Geschichte des menschlichen Denkens, sondern auch eine der tiefsinnigsten und schwierigsten; die Eigentümlichkeit ihrer Grundanschauungen und die Dunkelheit der geschichtlichen Entwickelung, aus der sie hervorgegangen ist, setzt dem wissenschaftlichen Verständnis bis heute die stärksten Hindernisse entgegen. Daß Schüler von dem wahren Inhalt und dem Wesen dieser Lehre, oder auch nur von dem gefühlsmäßigen Untergrunde, aus dem sie erwachsen ist, eine einigermaßen zureichende Vorstellung bekommen könnten, wird man billig bezweifeln müssen. Daß aber die dogmatische und fehlerhafte Begründung derselben, die Platon z. B. im Phädon gibt, geeignet sein sollte, bei Anfängern Verständnis und Hochachtung für das Wesen philosophischer Wahrheiten hervorzurufen, ist ebenfalls nicht wahrscheinlich. Wenn nun gleichwohl so viele Pädagogen im Phädon die geeignetste

propädeutische Lektüre sehen, wenn man so manchen Lehrer die Erfolge rühmen hört, die er mit dieser Lektüre gehabt hat, so beruht das allerdings nicht bloß auf Selbsttäuschung: und doch ist es ein Irrtum, wenn man den Eindruck des Phädon dem theoretischen und dogmatischen Inhalt dieses Werkes zuschreibt. Es ist vielmehr der unvergleichliche Stimmungs- und Gesinnungsgehalt, der aus dem erzählenden Abschnitt spricht und freilich auch die dogmatischen Teile durchzieht, der hohe begeisterte Ernst und die eigentümliche Todesfreudigkeit, wodurch dieses dichterisch philosophische Meisterwerk zu allen Zeiten die Bewunderung seiner Leser erworben hat. Ist dem aber so, dann wird die Lektüre der erzählenden Abschnitte allein eine gleiche, ja, noch ungetrübtere Wirkung haben, die jungen Seelen mit einem heiligen Schauer vor der Macht philosophischer Gesinnung und der Kraft philosophischen Denkens zu erfüllen. Hierdurch ist dann allerdings mittelbar auch ein Antrieb zum eigenen Denken und somit eine Anknüpfung für die Propädeutik gegeben, wie das gleiche auch durch die Lektüre der Apologie und des Kriton, vielleicht auch den Gorgias und das erste Buch der Republik erreicht wird. Damit aber erscheint die Platonlektüre, die ja auch tatsächlich zumeist auf die genannten Schriften beschränkt wird, ganz auf der gleichen Stufe mit der Lessings oder Schillers, ja mit den meisten Gegenständen, die wir bisher abgehandelt haben: eine höchst wünschenswerte und förderliche Anknüpfung und Vorbereitung, aber kein Ersatz für den Unterricht in der Philosophie.

4.
Der Unterricht in der Philosophie.

Der vorige Abschnitt unserer Betrachtungen hat uns im einzelnen gezeigt, was unter philosophischer Vertiefung des Fach unterrichts zu verstehen ist und was die Leistungen eines solchen Unterrichts sein können. Er soll den Blick des Schülers vom einzelnen auf den allgemeinen Zusammenhang führen und ihm durch vertiefte Fragestellung einen Begriff von den Problemen vermitteln, welche die verschiedenen Wissenschaften beherrschen, ihnen Richtung und letzte Ziele geben. Er wird ihm die Notwendigkeit des philosophischen Denkens deutlich machen und das Bedürfnis danach erwecken, indem er zeigt, wie jedes

einzelne Fachgebiet, wenn man seine Grundbegriffe tiefer durchdenkt, in philosophische Fragen ausmündet. Die Aufgabe des propädeutischen Kursus im engeren Sinne wird es nunmehr sein, das auf diese Weise im einzelnen Gewonnene zu verbinden und dem Schüler hierdurch die innere Einheit zur Anschauung zu bringen, welche die Philosophie in der Betrachtung der verschiedenen Gebiete des Lebens und der Wissenschaft schafft. Er soll jetzt verstehen lernen, daß es dieselben großen allgemeinen Fragen sind, deren Lösung die Wissenschaft von den verschiedensten Seiten her zustrebt, und daß alle diese Fragen und Bestrebungen schließlich in einem gemeinsamen letzten Ziel gipfeln: dem, eine Weltanschauung zu gewinnen und zu begründen. Eine Weltanschauung, d. h. nicht nur eine einheitliche Zusammenfassung der Tatsachen, der Erfahrung und ihrer Gesetze, sondern darüber hinaus und auf ihr fußend eine einheitliche Wertung der Welt und des Lebens.

Dieses Ziel wird der propädeutische Unterricht dem Schüler immer nur als Ziel zeigen können. Die Größe und die Bedeutsamkeit der Aufgabe soll er ihm zum Bewußtsein bringen, aber er kann ihn nicht anleiten, sie zu lösen. Es ist nicht Sache der Propädeutik, sondern des wissenschaftlichen philosophischen Studiums, eine philosophische Weltanschauung zu erarbeiten und ihre Folgerungen im einzelnen zu ziehen. Wie sollte auch ein propädeutischer Unterricht das vermögen? Die subjektiven Anschauungen des Lehrers müssen gerade bei der ersten Einführung in eine Wissenschaft, und nun gar in die Philosophie, immer zurücktreten, damit der Schüler nicht von vorneherein unter einseitigen und zufälligen Gesichtspunkten das neue Gebiet betrachtet. Von einem allgemeingiltigen Gesamtinhalt der Philosophie aber oder gar einem solchen System kann man nach dem heutigen Standpunkt der Forschung nicht reden. Propädeutik kann und darf nicht dogmatisch sein. Eröffnet sie den Einblick in den inneren Zusammenhang der Probleme, zeigt sie, wie sie alle sich in einer großen Richtung zusammenschließen, so hat sie ihre erste Aufgabe erfüllt.

Hiermit nun verbindet sich notwendig und naturgemäß die zweite, dem Schüler die Wege zu zeigen, auf welchen die wissenschaftliche Forschung im einzelnen, das philosophische Denken im ganzen diesen Zielen zustrebt. In einzelnen Fächern, namentlich den exakten Naturwissenschaften, hat er bereits

praktisch erfahren, was wissenschaftliche Methode ist; jetzt gilt es, ihm die Einheit dieser Methode auf den verschiedenen Gebieten zum Bewußtsein zu bringen. Der grundlegende Unterschied, welcher Geistes- und Naturwissenschaften in zwei verschiedene Forschungsgruppen sondert, muß ihm in seiner trennenden Bedeutung klar werden; über diese Trennung hinaus aber soll er die großen gemeinsamen Grundzüge erfassen, die alles wissenschaftliche und philosophische Denken von der Bildung und dem Verlauf der Vorstellungen im praktischen Leben scheidet.

Diese Aufgabe kann der Unterricht nicht erfüllen, ohne wenigstens einige der wichtigsten Wege zu zeigen, welche das philosophische Denken tatsächlich zu jenem Ziele eingeschlagen, und einige der wesentlichsten Ergebnisse mitzuteilen, die es erreicht hat und die gleichsam die Marksteine auf diesem Wege bilden. So hat denn die Propädeutik auch gewisse positive Kenntnisse zu vermitteln, und zwar wird das innerhalb der verschiedenen philosophischen Disziplinen je nach ihrem Charakter und ihrem gegenwärtigen Stande in verschiedener Weise und in verschiedenem Umfang geschehen müssen. Freilich wird eine solche Einprägung vorläufiger Kenntnisse — denn darüber hinaus kann die Propädeutik nicht gehen — immer in zweiter Reihe stehen. Man wird sich hüten müssen, den philosophischen Trieb, den man erwecken will, durch eine oberflächliche und vorläufige Befriedigung abzustumpfen. Nichts könnte dem neu entstehenden Unterrichtszweig verderblicher sein, als wenn man ihn auf irgend einem Gebiet zum Eintrichtern von Formeln oder Tatsachen mißbrauchen wollte. Nicht das Vorläufige, sondern das Bleibende ist es, was jeder wahre Unterricht als Hauptsache ins Auge faßt; das Bleibende aber ist hier der philosophische Trieb, der erweckt werden und seine Richtung empfangen soll, der Blick, der in der Einzelerkenntnis die allgemeine Bedeutung erfaßt.

Wie wird nun der propädeutische Unterricht diese seine Aufgabe am besten lösen?

Da die Propädeutik vom einzelnen ins allgemeine führen soll, so liegt der Gedanke nahe, die Anlage des Lehrgangs diesem Weg entsprechend zu gestalten und methodisch von den verschiedenen Einzelgebieten aus ins allgemeine zu gehen. Der Unterricht würde dann zunächst unmittelbar die allgemeinen Fragen und Erörterungen wieder aufnehmen, welche in den Spezialfächern hervortraten, er würde nacheinander jede einzelne

von ihnen fortführen, bis er den Punkt erreicht hat, wo sich der Zusammenschluß mit anderen entsprechenden Problemen und Betrachtungen notwendig einstellt. Aus solchen Zusammenschlüssen und Verbindungen würde dann zunächst der Zusammenhang der verschiedenen philosophischen Einzelgebiete deutlich hervortreten, und zum Schluß würde ein Gesamtüberblick über diese Gebiete den großen Zusammenhang ergeben, in dem sie unter einander stehen und der in den Grundzügen der philosophischen Systematik zum Ausdruck kommt.

In der Tat hat sich uns im vorigen Abschnitt eine ganze Reihe von Ansätzen zu einem solchen Verfahren ergeben. Der natürliche Zusammenhang zwischen dem Einzelfach und dem philosophischen Gebiete, dem es beigeordnet ist, trat vielfach hervor. Überblicken wir diese Zusammenhänge noch einmal, so zeigt sich, daß folgende Übergänge von den Einzelfächern zur philosophischen Betrachtung gegeben sind.

1. Von der Grammatik zur elementaren Logik: Verhältnis des Wortes zum Begriff, des Satzes zum Urteil, überhaupt des Denkens zur Sprache. Wesen der Logik im Verhältnis zur Grammatik.

2. Von den Naturwissenschaften und der Mathematik zur Methoden- und Wissenschaftslehre. Induktion und Deduktion, Naturgesetze, Begriff der Gesetzmäßigkeit, der Entwickelung u. s. w.

3. Von der Optik und Akustik speziell zur Physiologie der Sinnesorgane und damit zur Psychologie. Theorie der Sinneswahrnehmungen, räumliche Anschauungen. Der psychische Vorgang in seinem allgemeinen Gegensatz zum körperlichen.

4. Von der Geschichte a) gleichfalls zur Wissenschaftslehre, b) zur Psychologie des Willenslebens, und zur Ethik. Verschiedene Arten der geschichtlichen Betrachtung. Materialistische und idealistische Geschichtsauffassung. Bedeutung des Individuums und des Individuellen überhaupt. Bedeutung der historischen Gesetze.

5. Von der deutschen und fremdsprachlichen Lektüre a) zur Ethik, b) zur Ästhetik. In der letzteren speziell: Verhältnis der Schönheit zur Sittlichkeit; Verhältnis der Schönheit zur Wahrheit (Idealismus und Naturalismus).

Diese Zusammenhänge sind nun zweifellos sachlich wie didaktisch in hohem Maße bedeutsam; gleichwohl aber sieht man, daß sie weit entfernt davon sind, das Gesamtgebiet dessen zu erschöpfen, was zur Propädeutik, auch wenn der Begriff noch so eng gefaßt wird, notwendig gehört. Zudem ist nicht abzusehen, wie der Zusammenschluß der einzelnen Abschnitte zum ganzen didaktisch durchführbar wäre. Es treten hier ähnliche Schwierigkeiten ein, wie sie im ersten Abschnitt dem Gedanken der Verteilung der propädeutischen Aufgabe sich entgegenstellten. Einerseits sind es immer nur Teilgebiete der philosophischen Disziplinen, die von den Einzelfächern aus unmittelbar zu erreichen sind. Andererseits leiten sehr verschiedene Einzelfächer mit gleicher Notwendigkeit auf dieselben Gebiete; wie man denn z. B. von überall her so ziemlich mit demselben Recht zur Methodenlehre und ihren Fragen, zu dem Begriff der Gesetzmäßigkeit, Kausalität u. s. w. gelangt. Man wird daher gut tun, in der Propädeutik diese Zusammenhänge überall, wo sie sich darbieten, eingehend zu berücksichtigen; man wird sie methodisch als Ausgangs- und Anknüpfungspunkte der philosophischen Betrachtung so oft wie möglich verwenden. Aber der Lehrgang im ganzen wird doch genötigt sein, sich an die überlieferte Systematik der einzelnen philosophischen Disziplinen anzuschließen. Ich darf hier aus persönlicher Erfahrung sprechen; bei den verschiedensten Versuchen, im mündlichen Unterricht, wie bei der schriftlichen Fassung des propädeutischen Lehrstoffs, ist es mir stets so gegangen, daß ich, mit einzelnen möglichst konkreten Fragen und Gedankengängen beginnend, fast ohne es zu bemerken, binnen kurzem in den systematischen Gang der Logik oder der Psychologie hineingeriet und mich fast wider Willen genötigt sah, ihn durchzuführen. Und am Ende ist es auch das richtige so. Die philosophische Systematik in ihren großen Zügen ist eben nichts zufälliges oder willkürliches; die Gesamtentwicklung der Philosophie hat daran gearbeitet, sie zu gestalten, und wie sie in einer inneren Notwendigkeit begründet ist, so wird man gut tun, schon bei der Einführung in die Philosophie den hier geschaffenen Zusammenhang zu wahren.

Man wird mich nicht mißverstehen, das Wort systematisch kann auf die Propädeutik nur in einem sehr eingeschränkten Sinne angewandt werden: es bezeichnet den Gang des Unterrichts in seinen großen Zügen, nicht aber Inhalt oder Methode im

einzelnen. Um eine einigermaßen erschöpfende Systematik, überhaupt um eine Vollständigkeit irgend welcher Art kann es sich nicht handeln. So werden schon nicht einmal alle philosophischen Disziplinen geeignet sein, zur Einführung in die Philosophie zu dienen. Ja, gerade diejenigen Gebiete, die zur Zeit im akademischen Unterricht und in der wissenschaftlichen Forschung am meisten im Vordergrunde stehen, sind zu diesem Zwecke wenig oder garnicht verwendbar. Dies ist erstens die Erkenntnistheorie; sie ist für den Anfänger zu schwierig und zu abstrakt, und man wird daher gut tun, alle eigentlichen erkenntnistheoretischen, d. h. im Kantischen Sinne kritischen Probleme aus der Propädeutik auszuscheiden. Allerdings, große Teile der Psychologie und fast alle Gedankengänge der Logik führen, wenn man sie zu Ende denkt, auf erkenntnistheoretische Probleme; aber eben die Linie, wo diese Berührung stattfindet, wird man am besten tun, als die Grenze zu betrachten, bis zu welcher die Propädeutik zu gehen hat, und über die hinaus ein gelegentlicher Ausblick, aber kein eigentliches Weitergehen gestattet ist. So wird man z. B. die Lehre von der Subjektivität der Sinnesqualitäten wohl dazu benutzen, um dem Schüler den subjektiven Charakter unserer Anschauungswelt zu verdeutlichen, und es wird das auch zweifellos gelingen, wenn man ihm den Gedanken einer Welt ohne Farben und Töne lebendig zu machen weiß. Es entzieht sich dem Verständnis des Schülers nicht, daß jene sinnlichen Eigenschaften, die wir den Dingen beilegen, als Wirkungen ihrer mechanischen und mathematischen Eigenschaften aufzufassen sind. Aber wenn man hieran die kritische Frage nach der Grundlage dieser letzteren knüpfen wollte, so könnte das den Anfänger nur verwirren. Ich habe gelegentlich in Österreich über das a priori vor Oktavanern sprechen hören und ich habe es selbst versuchsweise mit jungen Studenten getan, aber stets den Eindruck gehabt, daß die Schüler nicht imstande waren, zu folgen. Schon von dem, was Schulte-Tigges über Kausalität und ähnliches bringt, scheint mir manches zu schwierig, wiewohl die pädagogische Behutsamkeit seiner Darstellung unverkennbar ist.

Aus einem anderen Grunde sollte in der Propädeutik auch die Geschichte der Philosophie jedenfalls nicht als zusammenhängende Disziplin gelehrt werden, weder als Ganzes noch im Ausschnitt einzelner Epochen. Zwar gibt es nicht wenige Pädagogen, die anderer Meinung sind, namentlich unter den klassischen

Philologen, die in der Geschichte der alten Philosophie den besten und natürlichsten Zugang in die Philosophie und damit den geeignetsten Stoff für die Propädeutik sehen.[14]) Allein, wer den vorhergehenden Erörterungen, namentlich auf S. 45, gefolgt ist, wird von vornherein verstehen, warum ich dieser Meinung nicht beitreten kann. Das Historische als solches hat für die Einführung gar keinen Wert; es kommt im Gegenteil alles darauf an, daß der Schüler die Probleme als gegenwärtig, als dauernd bedeutsam empfindet, den Wert der positiven Gedanken unmittelbar an dem eigenen Bedürfnis messen und beurteilen lernt. Nicht, was unter geschichtlichen Bedingungen einmal war und warum es war, sondern was immer ist, kommt allein für ihn in Betracht. Im geschichtlich Bedingten das dauernd Giltige zu erkennen, ist keine Anfängerarbeit, und der Zusammenhang zwischen philosophischer Entwickelung und fortschreitender allgemeiner Kultur, nach heutiger Anschauung der wesentlichste Gesichtspunkt für die wissenschaftliche Behandlung der Geschichte der Philosophie, macht Voraussetzungen und Anforderungen, die für den Schüler gleichfalls ganz unerreichbar sind.

Etwas anderes ist es freilich, bei Besprechung der einzelnen Probleme und Ideen diejenigen geschichtlichen Gestaltungen mit heranzuziehen, in denen sie, wenn nicht den ersten, so doch den schärfsten und prägnantesten Ausdruck gefunden haben. Und dies wird geradezu geboten sein, sobald diese geschichtlichen Erscheinungen dem Schüler aus dem Fachunterricht bereits bekannt geworden sind. So wird man bei Besprechung der großen ethischen Prinzipienfragen die antiken Systeme, in denen die verschiedenen möglichen Standpunkte mit klassischer Einfachheit und Klarheit zum Ausdruck kommen, gewiß nicht übergehen. Allein diese Art der geschichtlichen Betrachtung macht keine Ansprüche an das historische Verständnis der Schüler, sondern sie dient zur Belebung und Vertiefung des sachlichen Verständnisses. Anderseits aber ist gerade diese Verbindung von sachlicher und geschichtlicher Betrachtung das geeignetste Mittel, das historische Interesse zu erwecken, das sich später betätigen soll; sie vermag das weit besser, als zusammenhängende geschichtliche Betrachtungen. Denn es ist zunächst nur die positive, für ihn brauchbare Wahrheit, die den Schüler auch in der geschichtlichen Betrachtung reizt, und es sind nur einzelne Höhepunkte, an die sich sein Interesse zunächst anknüpft. Daher ist auch eine Benutzung einzelner

größerer oder kleinerer Lesestücke wohl am Platze, aber wie gleichfalls vorhin schon betont wurde, als Ergänzung, nicht als Ersatz oder als Mittelpunkt des propädeutischen Unterrichts.

So bleiben denn wesentlich die vier Disziplinen: Logik, Psychologie, Ethik und Ästhetik als Feld für die propädeutische Behandlung übrig, und in der Tat wird sich der Unterricht auf diese vier Gebiete zu erstrecken haben. Freilich sind sie nicht ganz im gleichen Sinne und in gleichem Umfange der propädeutischen Behandlung zugänglich: die Lehrziele werden innerhalb jedes einzelnen verschieden gesteckt werden müssen, und dementsprechend wird sich auch der Lehrgang einigermaßen verschieden gestalten.

In der Ethik und Ästhetik, wo nicht wohl von eigentlich feststehenden Ergebnissen, sondern nur von herrschenden Ideen und typischen Richtungen gesprochen werden kann, wird es darauf ankommen, die wichtigsten von diesen in den Gesichtskreis des Schülers zu rücken und ihm mit den großen Fragen nach den Werten des menschlichen Handelns und Schaffens zugleich den Einblick in die Verschiedenheit der möglichen Beantwortungen zu eröffnen: eben hierdurch wird man ihn auf die Notwendigkeit hinweisen, sich durch selbsttätiges Denken eine Stellung diesen Fragen gegenüber zu erringen. Der Lehrer wird sich mithin hier nicht scheuen dürfen, entgegengesetzte Anschauungen zu Worte kommen zu lassen, ja er wird in seiner persönlichen Stellungnahme zurückhaltend und vorsichtig verfahren und in keinem Falle dem Schüler sein eigenes Urteil aufdrängen. Propädeutik darf, wie vorhin schon gesagt wurde, noch weniger als die Philosophie selbst, dogmatisch vorgehen. Auch ohne dies wird ein rechter Pädagoge die Urteilsweise seiner Schüler in bestimmte Richtung zu lenken vermögen, er wird sie vor allem vor oberflächlichen und falschen Anschauungen wahren können. Allein er soll sich bewußt bleiben, daß jedes positive Urteil, zu dem junge Menschen gelangen, nur vorläufig feststeht und daß in den meisten Fällen spätere Einflüsse, ja die bloße weitere Entwicklung des Einzelnen es verändern werden. Das Bleibende, was er zu erreichen vermag, sind nicht die feststehenden Urteile, die er seinen Schülern einprägt oder suggeriert, sondern — es sei noch einmal wiederholt — es ist das Verständnis für die Bedeutung der Fragen nach dem Werte des menschlichen Lebens, aus diesem hervorgehend der Trieb, sie der eigenen Individualität

und dem eigenen Bedürfnis entsprechend zu bewältigen, und damit zugleich das Interesse für die wissenschaftliche Gedankenarbeit, die allein hierzu behilflich sein kann.

Anders verhält es sich mit der Logik und Psychologie. Auf diesen Gebieten und fast nur auf diesen, gibt es unzweifelhaft positive und allgemein anerkannte Ergebnisse: festgestellte Tatsachen und Gesetze in der Psychologie, Begriffsbestimmungen und Axiome, Einteilungen und Schemata, den mathematischen ähnlich, in der Logik. Dadurch erwächst dem propädeutischen Unterricht zunächst die Aufgabe, diesen festen Bestand der Wissenschaft in seinen wesentlichsten Teilen dem Schüler verständlich zu machen und einzuprägen, und zugleich der Vorteil, daß er an dem Sicheren und Festüberlieferten gewissermaßen eine Stütze und einen Mittelpunkt für seine Betrachtungen besitzt. Nach allem Bisherigen versteht es sich freilich von selbst, daß es sich auch auf diesen beiden Gebieten in keiner Weise um systematische Vollständigkeit handeln kann — in dieser Hinsicht überschreitet m. E. selbst ein Teil der vortrefflichen österreichischen Lehrbücher die Grenzen des Wünschenswerten. Nur das sachlich Wichtigste und pädagogisch Fruchtbarste kann eingehender behandelt werden. Es versteht sich ferner, daß Einprägen auch hier nichts weniger als Einpauken bedeutet. Jedes Wissen um logische Bestimmungen und psychologische Tatsachen ist wertlos, wenn es nicht durch eigene Denktätigkeit erworben ist. Den Schüler zum Selbstfinden anzuleiten, ist die eigentliche Aufgabe des propädeutischen Lehrers, wie es die Aufgabe des Mathematiklehrers ist. Allerdings entziehen sich die Kontroversen, die sich im ganzen und im einzelnen an logische und psychologische Fragen anknüpfen, größtenteils dem Bereich der Propädeutik: in der Logik, weil sie für den Anfänger zu schwierig sind, in der Psychologie, weil ihm jede Möglichkeit fehlt, gegenüber Gegensätzen tatsächlicher oder methodologischer Natur einen Standpunkt zu gewinnen. Aber auch das wissenschaftlich Feststehende bietet Stoff genug zum denkenden Durchdringen. Insbesondere muß bei der Behandlung des einzelnen überall die allgemeine Bedeutung hervortreten, und der große Zusammenhang darf niemals für längere Zeit aus den Augen verloren werden. Die Fragen: was will die Logik? die Ethik? die Ästhetik? werden am besten gleich im Eingang des betreffenden Abschnitts erörtert. Auf die Mittel, die zur Erreichung des Ziels zu Gebote stehen, wird man in der

Psychologie wie in den Wertwissenschaften möglichst früh den Blick des Schülers lenken. Die Frage: was kann mit diesen Mitteln erreicht werden? was ist bisher erreicht worden? wird sich an den entscheidenden Stellen und am Schluß der einzelnen Abschnitte ganz von selbst aufdrängen. Die Erörterung der einzelnen Probleme kann freilich nicht jedesmal diesen Gesichtspunkt ausdrücklich hervorheben, aber sie müssen stets im Gesichtskreise bleiben und bei gebotener Gelegenheit immer wieder in den Vordergrund rücken. Auf diese Weise erwächst dem Schüler ein Verständnis für die Methode der einzelnen Disziplinen und ein kritisches Bewußtsein für die Wege und Ziele des philosophischen Denkens überhaupt.

Darf die Erörterung somit nirgends des Fernblicks auf einen weiten Hintergrund entbehren, so darf sie sich doch auch niemals in allzu weite Fernen oder allzu abstrakte Höhen verlieren. Der Zusammenhang mit der Anschauung darf dem Unterricht noch weniger verloren gehen als der mit der Idee. Die Schüler müssen stets das Gefühl haben, daß es die Erklärung der Wirklichkeit ist, die sie beschäftigt, nicht Hirngespinste und leere Verstandesübungen. Das wird ohne Mühe erreicht, ja es ist eine selbstverständliche Folge, wenn der Zusammenhang mit den Einzelwissenschaften und ihren konkreten Problemen gewahrt wird. Wenn die Abstraktionen der Logik für den Schüler zunächst schwerer erreichbar sind und weniger unmittelbares Interesse haben, als die Gedankengänge der Psychologie und der Ethik, so ist dafür gerade hier jener Zusammenhang um so enger und reichhaltiger. Bietet doch, wie wir gesehen haben, fast jedes Schulfach irgend eine Seite dar, die erst in der Wissenschafts- und Methodenlehre ihre rechte Beleuchtung findet. — Ein zweites Mittel, um jenen Zusammenhang mit der Wirklichkeit aufrecht zu erhalten, bietet die Auswahl der Beispiele; diese führt in den Wertwissenschaften wie in der Psychologie ganz selbstverständlich überall auf Leben und Lektüre zurück. Für die Logik ist es eine Art von pädagogischer Frage, ob ihre allgemeinen Formeln und Sätze besser durch die alt hergebrachten Schulbeispiele oder durch wirkliche Fälle des wissenschaftlichen, vielleicht auch des praktischen Lebens anschaulich gemacht werden. Doch liegt die Sache sehr einfach: was die moderne Seite der Logik betrifft, die Erörterungen der Methoden- und Wissenschaftslehre, so versteht es sich von selbst, daß Schulbeispiele für diese keinen Wert

haben würden, selbst wenn man sie erdenken wollte; eine Überlieferung dieser Art gibt es hier ja nicht. Für die elementare Logik aber und insbesondere die Syllogistik ist es nicht nur möglich, sondern auch wünschenswert, beide Arten zu verwenden: das schematische Schulbeispiel von dem weisen Sokrates und dem unsterblichen Cajus, weil es geeignet ist, den Inhalt der einzelnen Formeln und Schlüsse unmittelbar anschaulich zu machen, den wirklichen Fall, weil nur hierdurch die tatsächliche Bedeutung und der Wert jener Formeln zum Verständnis gebracht werden kann. So wird man in der Vereinigung beider ein wesentliches Hülfsmittel haben, um verwickelte und abstrakte Gedankengänge verständlich zu machen.

Für die äussere Gestaltung des Unterrichts ist die Sokratische Methode durchweg geboten. Mag man die Übertreibungen des Frage- und Antwortspiels, die gelegentlich auf den unteren Stufen hervortreten, mit Recht bekämpfen: in der Propädeutik sollte der Lehrer schlechterdings niemals längere Zeit hindurch zusammenhängend vortragen (mit einziger Ausnahme der völlig tatsächlichen Mitteilungen, die er z. B. in dem physiologischen Vorkapitel der Psychologie zu machen hat), sondern durchweg im Gespräch mit seinen Schülern, in Fragen und Antworten aus ihnen herauslocken, so viel sie finden können, und nur das Notwendige selber ergänzend hinzufügen. Auch in diesem Sinne gilt das Wort, das vorhin schon gesagt ist: die Kunst der Propädeutik ist die Kunst der Fragestellung. Dabei aber soll der Lehrer nicht vergessen, daß Sokrates nicht nur selbst seine Schüler fragte, sondern daß er sie zu eignen Zweifeln und Fragen anzuregen verstand und daß er gerade hierdurch der große Erzieher zur Philosophie geworden ist. Es ist freilich nicht leicht, junge Leute, deutsche insbesondere, zum Sprechen zu bringen, zumal auf einem Gebiete, wo sie sich nicht sicher fühlen; das ist an sich eher ein Vorzug als ein Tadel, aber es erschwert den Unterricht. Anderseits ist man doch auch nicht selten genötigt, bei einzelnen der Neigung zu geschwätzigem Sichhervordrängen entgegenzutreten. Da gilt es eben, mit pädagogischem Geschick zwischen beiden Klippen hindurchzusteuern. Die größte Schwierigkeit bereitet es nach meiner Erfahrung, die Schüler bei der Stange zu halten; auch beim besten Willen und ganz ausreichender Intelligenz kommen sie immer wieder dazu, von der Sache abzuschweifen. Und das ist natürlich genug, da ihnen das, worauf es eigentlich ankommt,

erst allmählich zu bewußter Klarheit gebracht werden kann und die wesentlichen Gesichtspunkte noch nicht von vornherein Motive ihres eigenen Denkens bilden. Zumal in der Logik schweift das ungeübte Denken immer wieder von den formalen Fragen auf den Inhalt ab und selbst für Studenten im zweiten oder dritten Semester bieten Begriffe, wie Zufall und Möglichkeit, Notwendigkeit und Gesetz in dieser Hinsicht starke Schwierigkeit. —

Sind nun durch die Besprechung die Schüler in die rechte Richtung geleitet und ist ihr Verständnis geklärt, so handelt es sich zweitens darum, die Ergebnisse des gemeinsamen Denkens fest und unzweideutig zu formulieren und ihnen hierdurch dem Schüler zum Eigentum zu machen. Hierzu bedarf es, wenn man nicht auf das veraltete Mittel des Diktierens zurückgreifen will, eines Lehrbuchs. So falsch es wäre, den Text eines solchen dem Unterricht selbst zu Grunde zu legen, so entschieden braucht der Schüler dasselbe, damit er zum Abschluß eine feste Formulierung für die einzelnen Probleme und Sätze, eine Übersicht über die größeren Zusammenhänge und die Möglichkeit des wiederholenden Durchdenkens im ganzen erhält. Ein solches Buch wird in der Auswahl des Lehrstoffs und im Lehrgang zugleich dem Lehrer eine Richtschnur geben, es wird ihm indessen für die methodische Behandlung des Gegenstandes in der Unterrichtsstunde selbst völlige Freiheit lassen. Es wird daher im einzelnen nicht zu ausführlich sein dürfen, aber doch die Gesichtspunkte, die in Betracht kommen, sämtlich berühren müssen; es wird insbesondere jene Berührungspunkte und Einmündungsstellen, wo die Einzelwissenschaften mit dem Gedankengange der Philosophie zusammentreffen, deutlich kennzeichnen müssen, ohne daß es doch auf die fachwissenschaftliche Seite der Probleme näher eingehen könnte. Und es wird endlich zwar nicht auf einer dogmatischen Systematik, wohl aber auf einheitlichen methodischen Gesichtspunkten fußen müssen, die dem Ganzen der philosophischen Propädeutik bei aller Verschiedenheit der einzelnen Gebiete ein einheitliches Gepräge geben.

Anmerkungen.

[1]) Als Ergänzung der folgenden Ausführungen bitte ich das 9te Kapitel meines Buches: „Erziehung und Erzieher" (Berlin, Weidmann, 1901) heranziehen zu wollen. Dagegen benutze ich die Gelegenheit, um ausdrücklich hervorzuheben, daß ich die Anschauungen, die im Schlußabschnitt meines Buches „Der deutsche Unterricht" über die philosophische Propädeutik ausgesprochen sind, nur noch teilweise zu vertreten vermag: die Aufgabe ist dort enger gefaßt als es mir heute, nachdem mich mancherlei persönliche Erfahrungen, namentlich die Bekanntschaft mit den österreichischen Gymnasien eines Bessern belehrt haben, richtig erscheint.

[2]) Es dürfte nützlich sein im folgenden das Verzeichnis der entsprechenden Schriften, soweit sie mir bekannt geworden sind, noch einmal abzudrucken. Zu Grunde gelegt ist dabei die Zusammenstellung in den Anmerkungen zu „Erziehung und Erzieher" (S. 333, 334), die ich für die letzten Jahre ergänzt habe.

a) Österreichische Literatur. A. Höfler, „Zur Propädeutikfrage". Wien 1884. A. Meinong, „Über philosophische Wissenschaft und ihre Propädeutik". Wien 1885; „Zur Reform der philosophischen Propädeutik" (Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 1890 und 1899). Auch die Lehrbücher Höflers sind hier zu nennen — wiewohl ich im übrigen auf die Lehrmittel-Literatur nicht eingehen kann —, da sie eine grundsätzliche Bedeutung haben; es sind: „Grundlehren der Logik" (Wien 1890 und 1896); „Grundlehren der Psychologie" (1898). Beide sind in verkürzter Form zusammengefaßt, als „Grundlehren der Logik und Psychologie". Wien 1903. — Von besonderer Bedeutung endlich ist der Abschnitt über die philosophische Propädeutik in der 1900 erschienenen neuen Ausgabe der ministeriellen „Instruktionen f. d. Unterricht a. d. Gymnasien in Österreich", eine nach Inhalt und Form mustergiltige Arbeit.

b) Reichsdeutsche Literatur. Der erste, der nach der verhängnisvollen Bestimmung der Preuss. Lehrpläne von 1882 entschieden für eine Wiederherstellung und Erweiterung des philosophischen Unterrichts eintrat, ist Fr. Paulsen, sowohl in dem Aufsatze „Über Vergangenheit und Zukunft der Philosophie im gelehrten Unterricht" (Zentralorgan f. d. Interessen des Realschulwesens, 1885), als auch in der Schlußbetrachtung seiner „Geschichte des gelehrten Unterrichts" (1885 und 97). — 1890 (u. 1897) hat sodann der Verf. dieser Abhandlung in einem längeren Kapitel seines „Deutschen Unterrichts" Vorschläge zur Neubelebung der Propädeutik gemacht, die ich jedoch wie oben bemerkt, jetzt als veraltet betrachte und durch das eben angeführte Kapitel von „Erziehung und Erzieher" (1901) ersetzt habe. — Ferner folgen: G. Leuchtenberger, Die philosophische Propädeutik auf den höheren Schulen, ein Wort zu ihrer Wiedereinsetzung in ihre alten Rechte. 1893. — Fr. Polle, Über den Schulunterricht in der Philosophie (Prgmm. Dresden) und W. Schuppe, Erfolg und Mißerfolg (Zeitschr. f. d. Gymnw.). 1894. — Th. Ziegler, Die Philosophie in der Schule (Vortrag geh. auf der 43. Philologenvers. zu Köln, abgedr. in der Beilage zur Allgemeinen Zeitung) 1895. Baumeister in der allgemeinen Einleitung zu seinem Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre I (1895), S. 65 ff. — G. Wendt, Die philosophische Propädeutik (Baumeisters Handbuch

VII, 134 ff.) 1896. — PAULSEN, Artikel Philosophische Propädeutik in REINS Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik, 1897 u. 1903. — R. EUCKEN, Was läßt sich zur Hebung der philosophischen Bildung tun? (Zukunft 1898 Nr. 28). Ferner O. WEISSENFELS, Kernfrage des höheren Unterrichts. Neue Folge. Berlin 1903. — R. EUCKEN, Gesammelte Aufsätze zur philosophischen Lebensanschauung. Leipzig 1903, (Anhang: „Was soll zur Hebung der philosophischen Bildung geschehen"?) — R. JONAS, Die Philosophie in der höheren Schule. Berlin 1903. A. RAUSCH, „Über die Pflicht in höheren Schulen in die Philosophie einzuführen"; in den Verhandlungen der Direktorenkonferenz der Provinz Sachsen. 1903. (Also 4 beachtenswerte Publikationen in einem Jahre!)

[3]) Am leichtesten wird die Zeit auf der Oberrealschule zu gewinnen sein, die ja in mancher Hinsicht die freieste und vielleicht die aussichtsreichste unter den heutigen Schulformen ist, am schwersten auf dem ohnehin überlasteten Realgymnasium. Auf dem humanistischen Gymnasium würden, wie das „Erziehung und Erzieher" S. 278 ausgeführt ist, durch die Rückkehr auf die Normalstundenzahl der Lehrpläne von 1891 die beiden Wochenstunden für Philosophie ohne Schwierigkeiten und grundsätzliche Verschiebungen erübrigt werden können.

[4]) Prüfungsordnung f. d. Kandidaten des höheren Lehramts in Preußen. Halle, 1901. S. 44.

[5]) Auch EUCKEN weist a. a. O. S. 238 mit besonderer Schärfe auf diesen Mißstand hin und macht Vorschläge für seine Verbesserung.

[6]) Philosophisches Lesebuch, herausgeg. von MAX DESSOIR und PAUL MENZER. Stuttgart, 1903.

[7]) Der Deutsche Unterricht². S. 46—51. 60—67.

[8]) Die philosophische Propädeutik auf nachwissenschaftlicher Grundlage. Barmen, 1897.

[9]) AUG. SCHULTZE-TIGGES Philosophische Propädeutik auf nachwissenschaftlicher Grundlage. Berlin, 1900. 2. Aufl. 1904.

[10]) Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich. Wien, 1886. S. 142 ff.

[11]) Über Jos. SEEMÜLLERS einschlägige Schriften, vgl.: Der Deutsche Unterricht. S. 138 Anm.

[12]) Berlin, Weidmann, 1903.

[13]) WEISSENFELS schreibt (S. 88 ff.) zusammenfassend: „Der philosophische Gewinn, den Schüler mit denen man das Griechische noch so langsam lesen muß, aus der Plato-Lektüre ziehen, ist nicht so gar groß."

[14]) Es ist die Meinung der meisten Verfechter des alten humanistischen Gymnasiums. Auch WENDT a. a. O. neigt offenbar zu dieser Meinung, wie sich schon aus seinem anerkennenden Urteil über TRENDELENBURGS Elementa logices Aristoteleae ergibt. Allerdings erklärt er es für „wünschenswert, daß der Lehrstoff nicht bloß auf die alte Philosophie beschränkt werde". (S. 153.)

Von demselben Verfasser sind außerdem erschienen:

Im Verlage von **Reuther & Reichard** in **Berlin** soeben:

Lehrbuch der philosophischen Propaedeutik. Gr. 8⁰. VI, 173 Seiten. Mk. 3.60, geb. Mk. 4.50.

Im Verlage der **Weidmannschen Buchhandlung** in **Berlin** früher:

Schopenhauer, ein Beitrag zur Psychologie der Metaphysik. Gr. 8⁰. 200 Seiten. Mk. 4.—.

„Der Verfasser, der sich durch mehrere bedeutende Arbeiten auf philosophischem Gebiet sehr vorteilhaft bekannt gemacht hat, setzt sich in der vorliegenden Schrift die Aufgabe, die Philosophie Schopenhauers psychologisch zu begreifen. Gründliche Kenntnis, tiefes Eindringen in die Probleme, umsichtige und scharfsinnige Behandlung derselben, Vorzüge, zu denen sich der weitere einer klaren und schönen Darstellungsweise gesellt, machen sein Buch zu einer ebenso genußreichen, wie belehrenden Lektüre."

[Deutsche Literaturzeitung.]

Erziehung und Erzieher. Gr. 8⁰. 344 Seiten. Geb. Mk. 7.—.

„Überall schöpft der Verfasser aus dem Vollen, und überall läßt er sich von großen Gesichtspunkten leiten. Wer sich in das richtige Verhältnis setzen will zu den Faktoren der Erziehung und zu der Individualität des einzelnen Schülers, und dabei alles Kleinliche und Triviale abzuweisen wünscht, der wird hier reiche Anregung und Erweiterung seines Gesichtskreises finden."

[Monatschrift für höhere Schulen.]

Druck von Paul Schettlers Erben, Gesellsch. m. b. H., Hofbuchdruckerei in Cöthen.

Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogischen Psychologie und Physiologie.

herausgegeben von

Prof. Th. Ziegler (Strassburg) & Prof. Th. Ziehen (Berlin).

VIII. Band, 2. Heft.

HELEN KELLER.

DIE ENTWICKLUNG UND ERZIEHUNG EINER TAUBSTUMMBLINDEN

ALS PSYCHOLOGISCHES, PÄDAGOGISCHES UND SPRACHTHEORETISCHES PROBLEM

VON

L. WILLIAM STERN

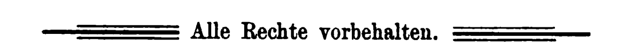
PRIVATDOZ. DER PHILOS. IN BRESLAU.



BERLIN,

Verlag von Reuther & Reichard

1905.



Druck von Oscar Brandstetter in Leipzig.

Inhalt.

Seite

I. Einleitendes 1

II. Die äußeren Daten 7

III. Innere und äußere Entwicklungsfaktoren 12
1. Das allgemeine Problem der Anlage 13
2. Die besondere Veranlagung Helens 16
3. Über „angeborene Bewußtseinsinhalte" 19

IV. Helens Sinneswahrnehmungen und deren Verwertung 24
1. Nahsinn 25
2. Fernsinn 27
3. Deutung von Ausdrucksbewegungen 29
4. Ästhetische Bewertung 30
5. Synthese zu Erlebnissen 32

V. Sprechen und Denken 34
1. Spracharten der Taubstummen 34
2. Helens spontane Gebärdensprache 38
3. Sprachentwicklung vermittelst des Fingeralphabets . . . 39
4. Die intellektuelle Entwicklung 52
5. Helens Lautsprache 57

VI. Pädagogische Schlußbetrachtungen 63
1. Zur allgemeinen Pädagogik 63
2. Zur Taubstummenbildung 65
3. Zur Erziehung von Taubstumm-Blinden 69

I. Einleitung.

Das traurige Geschick, der beiden höheren Sinne, des Gesichts und des Gehörs, zugleich beraubt zu sein, und damit auch der Sprache zu entbehren, ist gar nicht so selten, wie man es hoffen möchte; gibt doch ein jüngst erschienenes französisches Buch[1]) einen Katalog der bisher in der Literatur bekannt gewordenen Taubstumm-Blinden, der nicht weniger als 54 Nummern enthält. In früheren Zeiten mußten solche bedauernswerten Geschöpfe in völliger geistiger Verödung jämmerlich dahinvegetieren; es schien ganz aussichtslos, diese furchtbare Sperre, die sie von der Außenwelt trennte, zu durchbrechen. Dies ist erst anders geworden, seitdem der amerikanische Philantrop und Blindenanstaltsdirektor Howe im Jahre 1837 die damals 8jährige, seit Beginn ihres dritten Lebensjahres taubstummblinde Laura Bridgman in sein Institut aufnahm und durch geschickte Verwertung des Tastsinnes den Zugang zu ihrer Seele fand. Laura lernte sich durch das Fingeralphabet verständigen, Blindenschrift lesen, Briefe schreiben, Rechnen, Handarbeiten machen, eignete sich auch einige elementare Kenntnisse, namentlich in religiösen Dingen an.[2]) Sie blieb Zeit ihres Lebens in dem Bostoner Blindeninstitut, wo sie namentlich am Verfertigen feiner Handarbeiten Freude fand, und starb dort 1889. Die Erziehung Dr. Howes, über welche dieser sehr genaue Berichte hinterlassen hatte, wurde dann vor-

---

[1]) L. Arnould. Une Ame en Prison. Paris et Poitiers, H. Oudin. 3. Edition.

[2]) Über den Grad, den ihre geistige Ausbildung erreicht hat, sind auch in Deutschland übertriebene Nachrichten verbreitet. So ist es viel zu viel gesagt, wenn Wundt ihr „eine feine Bildung und die verschiedenartigsten Kenntnisse, in denen sie bei hervorragender Begabung und hoher Wißbegierde rasche Fortschritte machte", zuschreibt. (Grundz. d. phys. Psychol. 5. Aufl. II. 454.)

bildlich für so manche weiteren Versuche in Amerika und dem Ausland, Taubstummblinde auszubilden.

Ein Jahr nach Laura Bridgmans Tode, also 1890, verfaßte ein deutscher Psychologe, Professor Jerusalem in Wien, über ihre psychische Beschaffenheit eine Studie, deren Lektüre sehr zu empfehlen ist.[1]) Im Schlußabschnitt erwähnt nun Jerusalem einige weitere in Amerika erzogene Taubstummblinde; und von einem dieser Geschöpfe, einem damals 10jährigen Mädchen, das erst 3 Jahre lang unterrichtet wurde, wagt er die kühne Prophezeihung[2]): „Wenn ihr Gehirn nicht doch durch die fast unaufhörliche Tätigkeit leidet, dann darf man von diesem Kinde ganz Außerordentliches erwarten und es würde mich gar nicht wundern, wenn sie uns in einigen Jahren mit einer selbständigen schriftlichen Hervorbringung überraschte."

Dieses Kind war Helen Keller; die prophezeite „schriftstellerische Leistung" liegt jetzt vor und ist der Gegenstand der folgenden Untersuchung.[3])

Helen Keller hat ihre Lebensgeschichte geschrieben und damit hat die Welt eines der merkwürdigsten Bücher erhalten. Ein Mensch von vielseitiger Bildung entrollt in sicherer Sprachbeherrschung und trefflichem, freilich von Pathos nicht freien Stil ein Lebensschicksal, das ebenso furchtbar ist durch die Schranken, die ein schweres Geschick aufgerichtet hat, wie es glücklich ist durch die Sieghaftigkeit, mit der Intellekt, Kraft und Liebe jene Schranken zu überwinden vermocht haben. Ein Mensch spricht zu uns, der in absoluter Finsternis und Stille weilt, dem Farbe und Form, Licht und Schatten, Schall und Ton, Sprachlaut und Harmonie ewig verschlossen sind — und der doch von Welt und Leben mehr kennt, als so mancher Vollsinnige; der an Geisteskultur, an vielseitiger Genußfreudigkeit und Verständnisfähigkeit keinem „Normalen" nachchsteht.

Aber jenes Buch ist nicht nur ein Zeugnis seelischer Entwicklungsfähigkeit, sondern zugleich das hohe Lied der Erziehung.

---

[1]) W. Jerusalem. Laura Bridgman. Erziehung einer Taubstummblinden. Wien 1890.

[2]) S. 74.

[3]) Helen Keller: Die Geschichte meines Lebens. Mit einem Vorwort von Felix Holländer. Deutsch von P. Seliger. (Memoirenbibliothek II. Serie, Bd. 6), Stuttgart, R. Lutz 1904. 347 S.

Denn all die Schätze, die in Helen Keller verborgen lagen, harrten des Schatzgräbers, und nicht jeder beliebige „Pädagoge" hätte die Wünschelrute zur Hebung der Schätze besessen. Die seltene Aufgabe forderte eine seltene Erzieherpersönlichkeit, und es war eine wundervolle Fügung, daß das Schicksal zwei außergewöhnliche Menschen, die zur Durchführung einer einzigartigen Mission zusammengehören, auch zusammenführte: der Name Helen Keller wird nie losgelöst genannt werden können von dem Namen Annie Sullivan, der sicherlich einmal in die Tafel der pädagogischen Genies eingeschrieben werden wird. Selbst fast noch ein Kind, erst seit wenigen Jahren aus der Blindheit gerettet, übernimmt sie die schwere Aufgabe; gänzlich unbekümmert um pädagogische Theorien und Methoden gestaltet sie intuitiv ein bisher noch nie ausgeübtes Verfahren, das sich glänzend bewährt und hoffentlich für die Zukunft heilsame Nachfolge bewirken wird. Wir dürfen uns freuen, daß jenes Buch nicht nur die Selbstbiographie und Briefe von Helen Keller, sondern auch zahlreiche Berichte und Briefe der Erzieherin aus den ersten Jahren der Arbeit enthält, Schriftstücke, aus denen uns ihr Wesen lebensvoll entgegentritt.

Wer Helen Keller und Annie Sullivan als Persönlichkeiten näher kennen lernen will, muß auf das Buch selber verwiesen werden; hier soll nur versucht werden, die Lehren herauszuarbeiten, die über das persönliche Interesse hinaus der Entwicklung der einen und dem Erziehungswirken der anderen zu entnehmen sind. Diese Lehren sind mannigfaltig genug.

Zunächst hat die Psychologie zu gewinnen, die allgemeine ebenso wie die differentielle und die genetische. Da hier die seelischen Funktionen eines Menschen unter Bedingungen stehen, die nur sehr selten vorhanden sind und tiefeinschneidende Wirkungen haben, ist es natürlich, daß sie sich zum Teil von ganz neuen Seiten präsentieren. Sinneswahrnehmung, Gedächtnis, Sprechen und Denken, ästhetische Gefühle, alles zeigt eine höchst lehrreiche Verschiebung gegenüber normalen Verhältnissen; und diese Verschiebungen lassen wieder auf die allgemeinen Gesetze, unter denen jene Funktionen stehen, neues Licht fallen. Die psychogenetische Bedeutung liegt darin, daß wir hier die Entwicklungsgeschichte einer Seele vor uns haben, bei der die beiden Entwicklungsfaktoren: angeborene Veranlagung und Er-

fahrungserwerb, nicht nur wegen des Fehlens der beiden höheren Sinne in einem anderen Verhältnis zueinander stehen als sonst, sondern auch in weit höherem Maße kontrollierbar sind als unter normalen Umständen.

Die zweite Wissenschaft, die aus dem Phänomen Helen Keller zu lernen hat, ist die allgemeine Theorie der Sprache. Die führende Rolle, welche die sprachliche Verständigung vermittelst des Fingeralphabets bei Helen Kellers Ausbildung gespielt hat, muß die landläufige Meinung von der absoluten Superiorität der Lautsprache gegenüber allen anderen Verständigungsmitteln in gewissem Sinne erschüttern; ferner empfängt das Verhältnis von Sprechen und Denken, äußerer und innerer Sprachform, sowie die Probleme der Sprachentwicklung und der spontanen Schöpfung sprachlicher Formen neue Beleuchtung. Besonders wichtig wird hierbei der Nachweis sein, daß die auf dem Fingeralphabet beruhende Sprech- und Denkentwicklung Helen's mit der lautsprachlichen Entwicklung des normalen Kindes einen ganz überraschenden Parallelismus zeigt, so daß wir uns hier einer allgemeinen Gesetzmäßigkeit des sprachlichen Werdeprozesses zu nähern scheinen. Ich bin nun in der glücklichen Lage, auf Grund der mit meiner Frau gemeinsam angestellten Beobachtungen über die Sprachentwicklung unseres Kindes diesen Parallelismus schrittweise belegen zu können.

Drittens muß auch die Pädagogik als Theorie und Praxis zu den Lehren des Buches Stellung nehmen, die Normalpädagogik ebenso wie die Heilpädagogik. Zunächst kann man erkennen, wie unerwartet weit unter besonders günstigen Umständen die pädagogische Leistungsfähigkeit gehen kann. Sodann ist die Sullivansche Methode selbst lehrreich. Sie ist einerseits in den ersten Jahren, gerade weil sie sich auf keine bewußte Theorie stützte, die vielleicht vollständigste Durchführung des Rousseauschen Ausbildungsprinzips, die wir bisher kennen. Sie ist andererseits besonders erfolgreich gewesen durch einen Gesichtspunkt, der einer herrschenden pädagogischen Maxime, nämlich der möglichst vollständigen Anpassung des Lernstoffes an den jeweiligen Verständnisgrad des Zöglings, schnurstracks zuwiderläuft.

Die Taubstummenbildung im spezielleren wird vor zwei ernste Fragen gestellt: 1. Darf die erste Sprache, die ein Kind lernt, systematisch-grammatisch beigebracht werden, indem

von den einfachsten Wortelementen zu Worten, dann zu einfachen Sätzen usw. fortgeschritten wird (so geschieht es heute bei den deutschen Taubstummen mit der Lautsprache), oder muß sie so natürlich beigebracht werden, wie beim einjährigen normalen Kinde das Sprechen hervorgerufen wird, nämlich dadurch, daß fortwährend beliebig zum Kinde gesprochen und es ihm überlassen wird, eine allmählich wachsende Auslese des Verstehens und Nachsprechens zu treffen? Und im Zusammenhange damit: 2. Darf das in Deutschland bisher völlig vernachlässigte Fingeralphabet, das die natürlichste Mittelstufe zwischen Gebärdensprache und Lautsprache darzustellen scheint, auch weiterhin unberücksichtigt bleiben?

Endlich werden wir Veranlassung nehmen, über die Erziehung anderer Taubstummblinder auf Grund des neuen literarischen Materials eine orientierende Übersicht zu geben.

Das Buch, aus dem wir diese Lehren ziehen wollen, ist selbst nicht als ein wissenschaftliches geschrieben worden. Es will weder Psychologie treiben noch eine pädagogische Theorie aufstellen. Ja Miß Sullivan hat sogar die wissenschaftliche Seite des Problems mit einer gewissen Absicht vernachlässigt. Sie hat psychologische Untersuchungen an Helen Keller nicht zugelassen, hat auch ihre eigenen Erfahrungen und Beobachtungen nicht mit der Ausführlichkeit und Regelmäßigkeit niedergelegt, wie es für manche Zwecke der Wissenschaft und Kultur wünschenswert gewesen wäre. Aber wir dürfen ihr deswegen nicht gram sein. Lust an kühl wissenschaftlichem Registrieren findet sich selten mit genialer Intuition vereinigt; objektiv sachliches Interesse selten mit einer so absoluten Hingabe an eine persönliche Mission.

Zum Glück für uns aber ist doch das Material, das die Wissenschaft aus jenem Buch ziehen kann, reichhaltig genug. In dankenswerter Weise haben doch die an der Ausgabe der Autobiographie Beteiligten dafür gesorgt, daß wenigstens nachträglich alles Wesentliche, das unsere Kenntnis des ganzen Erziehungs- und Entwicklungsphänomens zu vervollständigen geeignet ist, dem Buche beigegeben wurde. Außer der selbstverfaßten Lebensbeschreibung und zahlreichen Briefen Helens und außer den Briefen und Berichten von Miß Sullivan enthält das Werk noch einige zusammenfassende Kapitel aus der Feder des Herrn John Albert Macy über Helens Persönlichkeit, Bildung, Sprache und

Schriftstellerei. Ins Deutsche ist das Ganze von P. Seliger trefflich übersetzt worden.

Natürlich muß bei der Benützung und wissenschaftlichen Ausbeutung dieser Quellen Vorsicht geübt werden. Bei der lebhaften Phantasie und Autosuggestion Helens darf ihre eigene Lebensbeschreibung namentlich für die früheren Jahre nicht als unbedingt korrekt hingenommen werden; glücklicherweise sind dafür die aus jener Zeit selbst stammenden Niederschriften der Lehrerin vorhanden. Dagegen sind wir wohl imstande, uns über die psychische Beschaffenheit, die Helen Keller jetzt besitzt, aus Inhalt und Form ihrer schriftstellerischen Tätigkeit ein Bild zu gestalten.

Das Buch ist auch deswegen willkommen zu heißen, weil es endlich den wirren und schiefen, unkontrollierbaren und übertreibenden Berichten, die bisher über Helen Keller durch die Blätter gingen, ein Ende macht.[1]) Schon von Anfang an war durch die überschwänglichen Berichte des Bostoner Blindenanstaltsdirektors Anagnos Helens Erziehung in die Sphäre der Sensation gehoben worden; unkritische Besucher, die diese oder jene Leistung sahen, und ihre Bedeutung und ihren Zusammenhang mißverstehend, als Wunder anstaunten, Zeitungsreporter, die den interessanten Stoff nach Gutdünken zurechtstutzten, förderten die Mythenbildung. Es ist sehr wohl verständlich, daß

[1]) Zwei Beispiele dafür, wie jene falschen Berichte auch deutsche Beschreibungen des Falles entstellt haben.

Im Jahre 1900 schreibt Riemann, ein deutscher Taubstummenlehrer, der ebenfalls ein taubstummblindes Mädchen zu unterrichten hat, folgendes (Taubstumm und blind zugleich. Ztschr. f. päd. Psychol. II. S. 270): „Freilich möchte ich auf der anderen Seite nicht, daß man übertriebene Experimente mit so armen Wesen anstellte, wie das meines Erachtens nach jetzt in Amerika mit Helen Keller geschieht. Jedenfalls darf man doch der wissenschaftlichen Forschung wegen die geistige Ausbildung nicht zum Schaden des Körpers und auch schließlich der Seele überspannen und übertreiben." Dabei herrschte, wie schon oben bemerkt, bei Helens Erziehern nicht nur keine Neigung, sondern geradezu Widerstreben, sie als wissenschaftliches Forschungsobjekt zu betrachten und zu behandeln; und der starke Umfang, den Helens Ausbildung annahm, ist durchaus auf ihren starken eigenen Willen und Eigenwillen zurückzuführen; die Erzieher haben eher hemmend zu wirken gesucht.

1901 veröffentlichte E. v. Sallwürk ein eigenes Schriftchen (Helen Keller. Pädag. Magazin, hrsg. v. Mann, 164. Heft), in dem uns Helen als taubblind g e b o r e n und ihre Lautsprache als deutlich und „wohllautend" bezeichnet wird.

nichtamerikanische Kreise, vor allem die deutschen Taubstummenlehrer, mißtrauisch wurden und nach der entgegengesetzten Seite der Skepsis zu weit gingen. Die Antipathie gegen einen gewissen von Außenstehenden in Amerika erzeugten „Helen-Keller-Rummel“ darf nicht die Beurteilung des vorliegenden Buches bestimmen; es geht aus ihm klar hervor, wie wenig die beiden Hauptbeteiligten selbst mit dem Treiben zu tun hatten; und die unmittelbar unter dem Eindruck der ersten Unterrichtswochen, -Monate und -Jahre verfaßten Schilderungen der Lehrerin besitzen meines Erachtens wissenschaftlich einwandfreien Tatsachenwert.

Es gibt noch eine andere Gruppe von Skeptikern: diejenigen, die bisher der Sache ganz fern standen, nun beim Erscheinen der Autobiographie vor ein vollendetes Wunder gestellt waren und daher alles für Humbug oder für einen geschickt erfundenen Roman hielten. In der Tat könnte man sich ja auch kaum einen geeigneteren Stoff für die Phantasien eines Jules Vernes denken, als es der Aufenthalt eines starken Intellekts in einer ton- und lichtlosen Welt ist; aber hier ist es doch die Wirklichkeit, die sich romantischer erwies als die kühnste Romanphantasie. Denn daß Helen Keller Realität besitzt, ist über jeden Zweifel erhaben. Man lese nur das Zitat am Beginn dieser Schrift, welches schon vor 15 Jahren die Besonderheit der Begabung Helens betonte; man sehe die offiziellen Berichte des Perkins'schen Blindeninstituts in Boston ein; man frage alle die zahllosen in dem Buch namentlich erwähnten Persönlichkeiten Amerikas, die Lehrer am Gymnasium, die Examinatoren und Dozenten der Harvard-Universität, Männer wie Mark Twain und andere, ob sie nicht protestiert hätten, wenn ihr Name mit einem als Wirklichkeit ausgegebenen Phantasieprodukt verbunden worden wäre.

II. Die äusseren Daten.

Helen Keller wurde am 27. Juni 1880 in Tuscumbia (Alabama), also im warmen Süden der Vereinigten Staaten, als Tochter eines ehemaligen Hauptmannes geboren. Sie war ein gesundes, vollsinniges Kind, das in dem kleinen Landhaus und dem großen

Garten der Eltern schon gut Bescheid wußte und auch schon einige Wörter sprach, als in ihrem 19. Lebensmonat die verhängnisvolle Krankheit (nach Helens Angabe eine akute Unterleibs- und Gehirnentzündung) eintrat, aus der sie als völlig Erblindete und Ertaubte hervorging. Es folgte nun eine traurige Zeit. Fünf Jahre brachte das Kind in einem Zustand fast völliger geistiger Öde zu. Sie lernte ja allmählich ihre Tasteindrücke verwerten, fand sich im Haus- und Gartenrevier zurecht, konnte sich durch Gebärden mit ihren Angehörigen notdürftig verständigen und gewann sogar in einem kleinen Negermädchen eine Spielgefährtin — aber je älter das Kind wurde, um so trostloser wurde der Zustand. Ein starker Drang nach Betätigung machte sich nur in sinnlosen Wutausbrüchen Luft; zur geistigen Verödung trat eine Verwahrlosung des Betragens, die durch die allzugroße Nachgiebigkeit der Eltern gegenüber den Launen des Kindes noch gefördert wurde. Endlich, als der Zustand unerträglich geworden war, bereiste der Vater mit dem Kinde hilfesuchend mehrere größere Städte und wurde zu guter Letzt an die Stelle gewiesen, von der Rettung kommen sollte, an das Perkins'sche Blindeninstitut zu Boston. Hier war es, wo Dr. Howe sein berühmtes Werk, die Erziehung Laura Bridgmans, getan hatte, und hier weilte der Gegenstand dieser Erziehungstätigkeit, jetzt eine 50jährige, noch immer. Anagnos, der Direktor der Anstalt, ein Schwiegersohn Howes, versprach, eine geeignete Lehrerin für Helen zu suchen, und hatte sie nach einiger Zeit in Miß Annie Sullivan gefunden, einem 19jährigen Mädchen, das ebenfalls ein erblindeter Zögling des Instituts gewesen, dann operiert worden war und schließlich das Lehrerinnenexamen gemacht hatte. Das mehrjährige Zusammensein mit Laura Bridgman, das Studium der Howeschen Schriften über diese und eine eilige Aneignung des Fingeralphabets waren die Vorbereitungen, die Miß Sullivan zu ihrer schweren Aufgabe mitbrachte.

Helen war noch nicht ganz sieben Jahre alt, als im März 1887 mit Miß Sullivan Wärme und Inhalt in ihr Leben einzog. Und nun erfolgte in wenigen Monaten eine Umwandlung, die man für unmöglich halten müßte, wenn sie nicht dokumentarisch belegt wäre. Zunächst verstand es Miß Sullivan durch einen mit Güte gepaarten strengen Ernst, die ungehemmte Zornmütigkeit des Kindes zu brechen und es sanfteren Regungen zugänglich zu

machen. Zugleich aber begann die geistige Ausbildung vermittelst des Fingeralphabets. Da wir darüber weiter unten ausführlich sprechen werden, so sei hier nur erwähnt, daß die 25 Buchstaben durch verschiedene Fingerstellungen dargestellt werden, die von gewöhnlichen Taubstummen optisch wahrgenommen werden, der taubstummblinden Helen aber in ihre Handfläche als Tasteindrücke gegeben werden mußten. Nach einigen Tagen erfaßte sie, daß diese zuerst nur mechanisch nachgeahmten „Hantierungen" Zeichen für die gleichzeitig betasteten Objekte bedeuteten, und von da an war sie von einem unstillbaren Verlangen getragen, immerfort auf diesem Wege sprachliche Belehrungen zu erhalten und sich selbst sprachlich auszudrücken. Miß Sullivan kam diesem Verlangen unermüdlich nach; den ganzen Tag fingerte sie dem Kinde alles mögliche zu, Bezeichnungen von Objekten, kleine Sätze, Erzählungen, Beschreibungen der Welt; und so wenig auch Helen zuerst begriff, nie wurde ihre Ausdauer lahm; halb verstehend, halb ratend faßte sie allmählich mehr und mehr auf und vervollständigte sich unglaublich schnell in der Sprache. Mit gleich überraschender Schnelligkeit erstarkte auch ihre Intelligenz, unterstützt von einem unermüdlichen Fragedrang, dem Miß Sullivan gern willfahrte. In Haus, Stall, Garten und Wald lernte sie die Dinge, ihre Wesensart, ihre Zwecke und ihre Schönheit kennen und wurde auch allmählich abstrakter Begriffe habhaft. Im Mai begann sie Blindenschrift lesen zu lernen, sowohl die Schrift mit gewöhnlichen, nur in Hochdruck (Relief) ausgeführten Buchstaben, wie auch die aus gestochenen Punktbildern bestehende Brailleschrift; das Schreiben in Brailleschrift schloß sich an, und aus dem September liegen schon längere Briefe von ihr vor. Ebenso vermochte sie um diese Zeit schon im Umfange von 1 bis 100 zu zählen, zu addieren, zu subtrahieren, etwas zu multiplizieren. All dies hat sie gelernt, ohne eine systematische „Lektion" in irgend einem Fach gehabt zu haben.

Im Jahre 1888 wurde ihre geistige Ausbildung durch eine große Reise gewaltig gefördert, die sie erst in das Bostoner Blindeninstitut, dann an die See machte. Die große Institutsbibliothek von Blindenschriften verschlang sie, nicht um den Sinn zu verstehen, sondern um die ihr bekannten Wörter herauszusuchen. Im selben Jahre aber wurde ihr die erste zusammenhängende Erzählung von Miß Sullivan vorgelesen, die sie verstehen konnte,

der „Little Lord Fauntleroy“; und seitdem spielen Bücher in ihrer Geistesentwicklung eine Rolle, die mit dem direkten Einfluß von Miß Sullivan wetteifert. Bücher, die nicht in Hochdruck existieren, werden ihr vorgelesen, aber weit lieber liest sie selbst, und zahlreiche Werke, die in Blindenschrift nicht vorrätig waren, sind für sie eigens in Hochdruck angefertigt worden.

Der nächste große Schritt war die Erlernung der Lautsprache. Sie war zehn Jahre alt, da hörte sie von einer taubstummblinden Norwegerin erzählen, die Sprechen gelernt hatte; sofort war in ihr der Entschluß reif, das gleiche zu wagen, und trotzdem alle, selbst ihre Lehrerin, abrieten, wurde der Versuch gemacht. Sie nahm zwölf Unterrichtsstunden bei der Taubstummenlehrerin Miß Fuller; durch Abtastung von Lippen und Kehlkopf erwarb sie wenigstens die Elemente der Lautsprache; und eine trotz mancher Mißerfolge nie ermüdende Ausdauer unter Kontrolle von Miß Sullivan führte schließlich dazu, daß sie sich der Lautsprache zu Unterhaltungszwecken bedienen konnte, wohl nicht viel schlechter als manche sehenden Taubstummen. Ebenso lernte Helen die Sprache anderer Menschen durch Berührung ihrer Lippen verstehen, wenn ihr dies auch große Mühe macht. Jedenfalls aber war ihr nun die Umgangsmöglichkeit mit anderen Menschen erleichtert, und von dieser Möglichkeit machte sie gern Gebrauch; sie erwarb sich mit den Jahren einen großen Kreis guter Freunde, zum Teil unter bedeutenden Menschen. Auch mit kleinen Kindern spielte sie gern und diese mit ihr.

Doch kehren wir wieder zum Entwicklungsgang des Kindes zurück. Als Helen zwölf Jahre alt war, hatte sie ein Erlebnis, das ihr seelisches Gleichgewicht in starke Erschütterung brachte. Sie schrieb viel und gern; und so hatte sie eines Tages eine lange märchenartige, sehr sinn- und stimmungsvolle Geschichte „Der Frostkönig“ niedergeschrieben, die sie durchaus als ihr eigenes Produkt ansah und dem Direktor Anagnos widmete. Dieser, zuerst hocherfreut, war dann um so mehr entrüstet, als sich herausstellte, daß die Erzählung nicht nur dem Sinne nach, sondern auch in fast allen charakteristischen Wendungen die Wiedergabe eines gedruckten Märchens einer amerikanischen Schriftstellerin war. Obwohl Helen und auch Miß Sullivan versicherten, nichts von diesem Märchen zu wissen, so wurde doch der Argwohn bei Anagnos und anderen nie ganz getilgt, und Helen litt

furchtbar unter diesem ihr unbegreiflichen Zusammentreffen. Es stand fest, daß das Buch nicht in Hochdruck existierte; Helen konnte es also nicht allein gelesen haben; sondern mußte es vorgelesen bekommen haben; Fräulein Sullivan aber war Buch und Inhalt ganz fremd. Schließlich stellte sich heraus, daß im Jahre 1880, während einer kurzen Ferienabwesenheit von Miß Sullivan, deren Freundin dem Kinde das Märchen vorgelesen hatte. Helen empfing damals erst ein Jahr lang Sprachunterricht, hatte also das Märchen sicher noch nicht verstanden; dennoch hatten sich dem eindruckshungrigen Geiste die Worte so fest eingeprägt, daß sie sich auf einen geringfügigen Anlaß hin nach drei Jahren, nun scheinbar als eigene und sinnvolle Formulierungen, wieder einstellten.[1])

Hier erkannte Helen zum ersten Male, welche Gefahr es in sich barg, daß ihr Vorstellungsschatz zum größten Teil aus Büchern stammte. Ein Jahr später begann sie eine erste Skizze ihres Lebenslaufes aufzusetzen, um sich selber zu überzeugen, daß sie doch zu selbständigem Schreiben fähig sei.

Im Jahre 1894 trat an die Stelle der ungeregelten, wenn auch sehr mannigfachen Ausbildung ein systematischer Schulunterricht. Helen bezog zunächst, von Miß Sullivan begleitet, eine New-Yorker Taubstummenschule, um die Lautsprache besser verstehen und ablesen zu lernen, und hatte nebenbei Unterricht in Arithmetik, Geographie, Französisch und Deutsch. Nach einem Jahr las sie schon den Tell mit großem Genuß, wie sie schreibt. Inzwischen aber war sie in ihrem rastlosen Weiterstreben zu dem Entschluß gelangt, sich den Zugang zur Universität zu erkämpfen. Mit sechzehn Jahren trat sie in das Mädchengymnasium zu Cambridge ein; Miß Sullivan besuchte jede Unterrichtsstunde mit ihr und fingerte ihr die Vorträge in die Hand, las ihr zu Haus die Pensen aus den Büchern vor, die noch nicht in Hochdruck hergestellt waren usw., kurz entfaltete eine aufopfernde Tätigkeit. Als aber schließlich die Schwierigkeit und die Anstrengung des Klassenunterrichts zu groß wurden, trat an seine Stelle Privatunterricht, der Helen sehr viel schneller förderte. Ihre starke Seite bildeten stets die Sprachen, für die sie eine be-

[1]) In dem Anhang zur Autobiographie wird Helens Fassung dem Original gegenübergestellt (S. 328). Die Übereinstimmung der langen Texte ist in der Tat verblüffend.

sondere Begabung hatte, und die Literatur; dagegen wurde ihr Mathematik oft recht schwer. Man bedenke auch, welche Schwierigkeiten sie zu überwinden hatte, um z. B. geometrische Figuren durch Fäden, die mit Nadeln auf ein Kissen befestigt waren, ihrem Tastsinn zu veranschaulichen. Ihre schriftlichen Arbeiten fertigte sie mit der Schreibmaschine an.

Im Juni 1899 endlich war sie so weit, sich der Zulassungsprüfung zum Radcliff College, der Frauenabteilung der Harvarduniversität, zu unterziehen. Unter Klausur machte sie ihre Arbeiten, deren Themen ihr in Brailleschrift vorgelegt wurden; auch Miß Sullivan mußte fern bleiben. Aber sie bestand und wurde nun Studentin der Literatur und Geschichte. Wieder traten die Finger von Miß Sullivan als unermüdliche Vermittler der Vorträge in Tätigkeit. Freilich, Helen verhehlt uns nicht, daß die Universität, wie sie sie nun kennen lernte, mit ihrer etwas trockenen Gelehrsamkeit und ihrer philologischen Zerfaserung der Literaturwerke, an denen sie sich früher begeistert hatte, nicht ganz dem Ideal entsprach, das sie sich in ihrer Phantasie gebildet hatte.

Fügen wir nun noch hinzu, daß Helen auf mehreren Reisen die Vereinigten Staaten nach mannigfachen Richtungen durchquert und u. a. die Chikagoer Weltausstellung und den Niagarafall besucht hat, ferner daß sie den Sport in mannigfachen Formen, als Wandern, Reiten, Tandemfahren, eifrig pflegt, so ist das Bild ihres äußeren Lebens in der Hauptsache gezeichnet.

III. Innere und äußere Entwicklungsfaktoren.

Das Phänomen Helen Keller schien, namentlich solange nur unzusammenhängende und aufgebauschte Nachrichten darüber in die Öffentlichkeit kamen, so sehr zu allen bekannten Erfahrungen und Überzeugungen über die Bedingungen seelischer Entwicklung in Widerspruch zu stehen, daß viele, wie wir oben sahen, von Humbug, andere aber, die von der Realität der Sache überzeugt waren, gar von einem „Wunder“ sprachen. Unsere ganze Psychologie sollte über den Haufen geworfen sein.

Es sollte auf natürlichem Wege nicht erklärlich sein, daß trotz der Verschlossenheit der sensoriellen Hautpforten ein so reiches Vorstellungsleben in der eingekerkerten Seele erzeugt werden konnte. So sahen denn manche in dem Phänomen einen Beweis für die Existenz der Telepathie, des direkten Wirkens von Geist auf Geist, ohne direkte Vermittlung der Sinne.[1]) Jetzt, da wir das Buch haben, sieht man, wie durchaus natürlich alles hergegangen ist und wie selbst all das Neue und Besondere innerhalb unserer wissenschaftlichen psychologischen Kategorien seine Erklärung findet.

1. Das allgemeine Problem der Anlage.

Das „Wunder" liegt nur so lange vor, als man auf dem sensualistischen Standpunkt steht, in allem seelischen Leben lediglich ein Aggregat bestimmter sinnlicher Eindrücke, ihrer Verschmelzungen und ihrer Nachwirkungen zu sehen; dann freilich müßte das Fehlen derjenigen Wahrnehmungsgebiete, die für uns Vollsinnige mindestens $^{7}/_{8}$ unseres gesamten Vorstellungsmaterials liefern, eine völlige, durch keine Hilfsmittel zu kompensierende Verkümmerung des seelischen Lebens zur Folge haben. Ein solcher Sensualismus, der sich zu dem Lockeschen Satze: „Nihil est in intellectu, quod non antea fuerit in sensu" bekennt, wird allerdings durch Helen Keller widerlegt. Aber an seine Stelle hat nun nicht eine Anschauung zu treten, die eine mystische, der Sinnesorgane nicht bedürfende Aufnahmefähigkeit für äußere Reize fordert, sondern jene andere, die schon Leibniz dem Lockeschen Satze gegenüberstellte: „Nihil es in intellectu, quod non antea fuerit in sensu, nisi intellectus ipse." Drücken wir dies in unseren heutigen Terminis aus.

Alle geistige Entwicklung bedarf des steten Zusammenwirkens zweier Faktoren: der inneren Anlagen und der äußeren Einwirkungen. Jene sind nur etwas Potentielles: Vermögen, Tendenz, Disposition, oder wie man es sonst nennen mag — diese sind das aktualisierende Moment: Reiz, Erziehung, Milieu usw. Lange Zeit hatte die Psychologie die „Vermögenslehre" bekämpft, und es war mit dem Begriff in der Tat so mancher Unfug ge-

[1]) Vgl. hierzu Riemann, a. a. O. S. 271/72.

trieben worden; erst die moderne psycho g e n e t i s c h e Betrachtungsweise hat so recht gezeigt, wie wenig sie der Annahme eines potentiellen Innenfaktors der „Veranlagung zu bestimmtem Tun“ entbehren könne, zugleich aber auch, wie man ihn nicht durch vorgefaßte metaphysische Meinung, sondern durch empirische Forschung feststellen müsse. Immer mehr bildet sich geradezu als Grundproblem aller Psychogenesis die Frage heraus: Wie sich die Anteile von Anlage und Milieu, von angeborener Tendenz und erworbenem Material, zueinander verhalten. Das eine ist schon jetzt sicher, daß beides durchaus aufeinander angewiesen ist, wie es schon der Leibnizsche Satz ausspricht: selbst die stärkste Veranlagung bedarf der Auslösung durch äußere Mittel, um sich betätigen zu können, und selbst die stärksten äußeren Einwirkungen bedürfen eines Entgegenkommens innerer Tendenzen, um zu Erlebnissen zu werden. Wie aber des Genaueren das Verhältnis jener beiden Faktoren beschaffen sei, darüber ist im großen wie im kleinen noch nirgends volle Klarheit gewonnen; man denke nur an den Streit, ob eine bestimmte moralische bzw. unmoralische Beschaffenheit durch Veranlagung oder Milieuwirkung erklärt werden müsse; und an den anderen Streit, inwiefern die Sprachentwicklung eines Kindes auf innerer Spontaneität oder auf bloßer Rezeptivität beruhe usw.

Zu diesem psychogenetischen Grundproblem bringt nun das Helen Keller-Buch neues und sehr wertvolles Material. Es zeigt sich zunächst, daß eine r e i n e, der Erfahrung nicht bedürfende Spontaneität des Inneren nicht existiert. In den fünf Jahren von der Erkrankung Helens bis zur Ankunft von Miß Sullivan, in denen sie nur ein Minimum von äußeren Eindrücken hatte (nämlich die gelegentlichen Geruchs-, Geschmacks- und Tasteindrücke des Alltagslebens), ist ihre geistige Entwicklung ebenfalls auf ein Minimum beschränkt. In manchem schreitet sie sogar gegen früher zurück; so verliert sie die paar schon vor der Krankheit gesprochenen Worte bis auf ein kaum mehr verständliches Rudiment des Wortes „water“. Freilich, gänzlich passiv ist Helen dennoch nicht; so gut es eben geht, betätigen sich die inneren Strebungen an dem dürftigen Material von Erfahrungen. Der angeborene kindliche S p i e l t r i e b z. B. setzt sich über die äußeren Schwierigkeiten hinweg und er-

möglicht seine Befriedigung; und das Bedürfnis nach einer wenn auch noch so primitiven Verständigung hat zur Ausbildung einer Gebärdensprache geführt, in der wir wohl ihre bedeutendste Spontanleistung aus jener Zeit zu sehen haben. (Näheres darüber in Kapitel V.)

Als nun aber Miß Sullivan kam und sich durch das Fingeralphabet einen Zugang zu ihrem Inneren gebahnt hatte, da stellte sich sofort heraus, wie schon tausenfältige innere Dispositionen nur auf die Befreiung gewartet hatten, Strebungen, die sich nun geradezu explosiv entluden. Hier fällt ein blitzartiges Licht auf den relativen Anteil der Außen- und Innenfaktoren des seelischen Lebens. Bestimmte Sinnesreize, die bisher gefehlt hatten, mußten kommen, damit die intellektuelle Eigenarbeit der Psyche erst einsetzen konnte; aber jene Sinnesreize waren lediglich Auslöser, nicht Urheber dieser Taten. Nur so erklärt sich die ungeheure Geschwindigkeit, in der nun die längst überfällige Entwicklung nachgeholt werden konnte: Helens Seele glich einer stark übersättigten Lösung, die nur des leisesten Anstoßes bedurfte, um sich sofort zu kristallisieren. Nur so wird es ferner begreiflich, daß trotz des gänzlich abnormen Empfindungsmaterials, welches Helen zugeführt wurde (Tasteindrücke), eine geistige Entwicklung stattfand, die in ihren Grundzügen nicht von der der vollsinnigen Menschen abwich; man ersieht hieraus mit Sicherheit, daß die Bedeutung der Sinneseindrücke für den Intellekt nicht so sehr in ihrer qualitativen Beschaffenheit an sich, als in ihrem teleologischen und symbolischen Wert liegt, d. h. in ihrer Fähigkeit, für die nach Betätigung strebenden Tendenzen des Inneren Material und Ausdruck zu sein. Darum vermochte Helen die geistige Förderung, die in der Beherrschung der Sprache liegt, durch das Fingeralphabet ebenso zu erfahren, wie andere durch die Lautsprache; daher wurde ihr der Händedruck eines Menschen in ähnlicher Weise ein Zeichen seines Temperaments und seiner Stimmung, wie uns sein Mienenspiel und sein Tonfall; daher bemächtigte sich die Veranlagung zu ästhetischem Genießen, die bei uns zu Farben, Formen und Harmonien greift, bei ihr der Tasteneindrücke, die sie von der Weichheit der Rosen, den graziösen Biegungen der Lilien, dem Linienfluß der Skulpturen empfand.

Die Frage der angeborenen Dispositionen hat nun aber auch eine sehr interessante gehirnphysiologische Seite, auf die wir hier wenigstens ganz kurz hindeuten wollen.

Das zerebrale „Sprachzentrum" für unser normales Sprechen befindet sich bekanntlich im linken Schläfelappen (Brocasche Windung); und zwar hat es nach allgemeiner Annahme die Aufgabe, die zum Sprechen nötigen Verbindungen zwischen den akustischen Wortbildern und den motorischen Innervationen der Sprachorgane zu vermitteln und zu regulieren. Es gilt ferner als sicher, daß bei jedem Menschen jene Gehirnpartie schon gleichsam das „angeborene" Sprachzentrum ist, d. h. eine vererbte Prädisposition mitbringt, den sprachlichen Funktionen zu dienen.

Der Fall Helen Keller zeigt nun, wie vorsichtig man in der Annahme solcher fixierter Lokalisationen sein muß. Denn Helens Sprachentwicklung (ehe sie die Lautsprache lernte) muß an gänzlich andere zerebrale Partieen geknüpft gewesen sein; die Verbindungsstelle zwischen den vom Akusticus herkommenden sensorischen und den zu den Mundorganen hingehenden motorischen Bahnen, die bei uns alles zu leisten hat, lag dort völlig brach, und an ihre Statt trat ein System von Verbindungen zwischen Tasterregungen des Handinnern einerseits und Fingerbewegungen andererseits, ein System, für das gar keine vererbte Prädisposition vorhanden sein konnte, das erst im individuellen Leben ganz neu ausgebildet werden mußte — und das dennoch psychisch all das leisten lernte, was wir sonst als alleinige Leistung des Brocaschen Zentrums kennen. Es muß hier also ein Vikariat einer Gehirnpartie für eine andere eingetreten sein, wie man es in gleichem Umfange bisher wohl noch nie hat konstatieren können.

2. Besondere Veranlagung Helens.

Hatten wir bisher den Anteil derjenigen Dispositionen, die allgemein-menschlicher Natur sind, an Helens Entwicklung besprochen, so entsteht nun die fernere Frage, ob und inwiefern ihre individuelle Veranlagung jenen Prozeß ermöglicht oder gefördert habe.

Da ist nun zunächst hervorzuheben, daß wir nicht genötigt

sind, Helen eine Begabung zuzuschreiben, die den Rahmen alles Normalen absolut überschreitet. Man hört oft das Urteil, daß es nur einem wahrhaft genialen Menschen möglich sein konnte, in so hohem Maße die sensorielle Hemmung zu überwinden; indes, wenn von Genialität überhaupt gesprochen wird, so ist sie der Lehrerin, nicht aber der Schülerin beizulegen. Die Ausführungen in F. Holländers Vorwort zu Helens Selbstbiographie (S. XII) sind durchaus zutreffend:

> „Ihre Urteile über Kunst, Literatur und Wissenschaft sind wohl die eines Menschen von außergewöhnlichem Intellekt und außergewöhnlicher Kultur, aber niemals verblüffen sie durch eine besondere Eigenart, niemals legen sie Zeugnis ab von einer überlegenen Persönlichkeit. Ein gebildeter Mensch, der aus allen Quellen des Wissens und der Kunst getrunken hat, spricht zu uns, — nicht aber ein origineller Geist, der neue Werte prägt."

Das charakteristische Kennzeichen ihres Intellekts ist nicht Produktivität, sondern Rezeptivität, die nun allerdings sowohl nach Extensität wie nach Intensität sehr bedeutend ist: lebhafte Empfänglichkeit für alles Interessante, Schöne und Gute, leichte und schnelle Auffassung und Aneignung von jedem Neuen, das sich ihr darbietet, starkes Streben, den geistigen Gesichtskreis stetig zu erweitern.

Innerhalb der Stoffe aber, welche die Welt darbot, der realistischen und der humanistischen, bevorzugte ihre Begabung ganz zweifellos die zweite Gruppe; und das war für sie das Glück im Unglück. Denn für einen wesentlich nach außen gerichteten Geist, der die Welt vor allem als Naturobjekt betrachtet, wäre die Entbehrung der beiden höheren Sinne in ganz anderem Maße ein unersetzbarer Verlust gewesen, als es für die mehr nach innen gekehrte Seele ist, für welche die Welt wesentlich aus geistigem Dasein und Menschheitsgeschichte besteht. Denn das spezifisch Menschliche bleibt auch dem zugänglich, dem Farbe und Ton verschlossen sind, zumal wenn er das spezifisch menschliche Werkzeug der Sprache hat. Wenn daher Helen wegen ihres Gebrechens in einem bei andern Menschen kaum möglichen Maß auf Bücher angewiesen war, so war dies für sie doch nicht nur ein notwendiges Übel, sondern eine ihrem Geiste sehr konforme Betätigung; die Welt, die sie sich aus dem großen Werken der Literatur — von Homer bis zur Bibel, zu Shakespeare, Schiller,

Scott — aufbaute, war ihr nicht ein dürftiges Surrogat für die wirkliche Welt, die sie entbehern mußte, sondern ihre geistige Heimat.

So ist denn auch ihre Rezeptivität vor allem Empfänglichkeit für anderes geistiges Dasein: Einfühlung; sie vermag in hohem Maße das Seelenleben der dichterischen Gestalten in sich selber zu erleben, und sich auch in Stimmungen und Empfindungen anderer Menschen hineinzuversetzen. Ja, oft genug steigert sich diese Fähigkeit zur Autosuggestion; sie wähnt Gefühle und Genüsse als eigene direkte zu erleben, von deren Existenz bei andern sie indirekt weiß — wozu uns namentlich bei Besprechung ihrer ästhetischen Gefühle Beispiele begegnen werden. Aber auch diese starke Illusionsfähigkeit ist ein Glück für sie, da sie die tiefe Kluft, welche Helen von den sehenden und hörenden Menschen trennt, überbrücken hilft.

Helens bedeutende geistige Begabung ist aber nicht die einzige Eigenschaft, die ihre merkwürdige Entwicklung ermöglichte, es kam dazu eine hervorstechende Eigenschaft der Willenssphäre, eine eiserne Energie. Wenn man überlegt, wie all das, was dem normalen Menschen spielend leicht wird, für sie mit unsäglichen Schwierigkeiten verbunden war, unter welchen Hemmungen nur sie Lesen, Schreiben, Lautsprache, Reiten, Radeln sich aneignen konnte, dem Schulunterricht folgte und ihre häuslichen Arbeiten erledigte, den Kampf mit der sie so wenig ansprechenden Mathematik bestand, die Prüfungen absolvierte, ihr Werk schrieb, so tritt gegenüber der sich hierin bekundenden Willensstärke jeder andere Zug ihres Wesens als sekundär zurück. Wohl hat ihr Miß Sullivan den Weg erleichtert, wo sie konnte, und mit ihrer eigenen Ausdauer und Unermüdlichkeit die gleichen Eigenschaften bei Helen bestärkt; aber was hätte das genutzt, wenn nicht in Helen selbst jenes innere Feuer gebrannt hätte: ein Trotz, das Schicksal, welches sie überwältigen wollte, unter sich zu zwingen, ein rastloser Ehrgeiz, die Inferiorität, in die sie ihr Gebrechen gestürzt, wett zu machen und es den andern Menschen, die es so viel besser hatten, gleichzutun, und endlich eine Ausdauer, die all diese Bestrebungen in Taten umsetzte?

Als drittes Glied endlich in der Reihe der besonderen Eigenschaften Helens, die ihre Lebensgestaltung möglich machten, ist eine Eigenschaft des Gemüts zu erwähnen: ein starker

Optimismus. Natürlich haben auch hierbei die äußeren Bedingungen, unter die ihr Dasein gestellt war, mitgewirkt. Selten hat ja ein Mensch an sich selbst so erfahren, welcher Stärke menschliche Liebe fähig ist, wie Helen; sie wird vor der Berührung mit den rauhen und widerwärtigen Seiten der Welt bewahrt, jeder tritt ihr so gütig und liebevoll entgegen, wie er vermag; und ihr von klassischer Litteratur gesättigter Geist hatte fast nur Gelegenheit, Welt und Menschen in idealisierter und potenzierter Gestalt kennen zu lernen. So günstig aber diese äußeren Bedingungen waren, sie hätten wiederum nichts vermocht, wenn sie nicht bei Helen auf eine empfängliche Seele gestoßen wären. Ihr Wesen war von vornherein darauf angelegt, allem die besten Seiten abzugewinnen; und so hat auch das ungeheure Manko ihres Daseins nicht vermocht, ihre natürliche Heiterkeit zu brechen. Zwar erzählt sie selbst von so manchen Anwandlungen von Melancholie, von Stunden der Vereinsamung, von zehrender Sehnsucht nach Licht und Ton; aber solche Zustände sind nur vorübergehend; immer wieder findet sie sich zur Freude am Dasein zurück, das ihr ja noch so vieles gelassen hat. Vor allem aber überwindet sie den Zwiespalt durch Humor, einen Humor „jener tieferen Art, der gleichbedeutend mit Mut ist" — wie John A. Macy es kurz und treffend formuliert.

3. Über „angeborene Bewußtseinsinhalte".

Die Frage: Was ist angeboren, was ist erworben? ist nun endlich noch unter einem letzten Gesichtspunkt zu betrachten. Wir haben bisher nur von angeborenen Anlagen, Tendenzen, Fähigkeiten gesprochen, aber nicht von angeborenen Bewußtseins inhalten — gibt es solche? Gibt es Anschauungen, Vorstellungen, Urteile, die zu ihrem Auftreten nicht der Erfahrung bedürfen? Seit Platos Lehre, daß die Seele aus ihrem Vorleben im Ideenreich Erinnerungen in ihr leibliches Dasein mitbringe, seit Descartes seine Lehre von den „angeborenen Vorstellungen" aufgestellt hatte, ist das Problem viel umstritten worden; und nachdem man es lange im negativen Sinne erledigt geglaubt, hat in neuerer Zeit die Vererbungstheorie es wiederum positiv formuliert: Wie im Physischen jedes Individuum der Erbe seiner Vorfahren sei, so auch

im Psychischen; auch bestimmte Vorstellungs- und Empfindungsweisen, moralische Urteile, religiöse Begriffe usw. seien vererbbar. (Spencer u. a.)

Was lehrt uns das Helen Keller-Phänomen zu dieser Frage?

Zunächst wäre zu untersuchen, ob Bewußtseinsinhalte aus den beiden ihr fehlenden Sinnesmodalitäten, also Gesichts- und Gehörsvorstellungen, vorhanden sind. Stellen wir erst einmal die anscheinend positiven Instanzen hierfür zusammen. Liest man Helens Briefe und ihre Schriften, namentlich die aus der früheren Zeit, so fällt einem sehr bald die Fülle von Ausdrücken auf, die optischer oder akustischer Natur sind. Sie spricht von grünen Wiesen, vom blauen Himmel, von brausenden und zischenden Wogen u. a. m. So zitiert z. B. Riemann folgende Traumerzählung der Zehnjährigen:[1])

„Als ich noch klein war, träumte ich. Ich befand mich unter den Fenstern meiner Mutter und sah die schönsten Rosenknospen an den Sträuchern. Ich klatschte vor Vergnügen in die Hände, als ich sie sah... Einige waren weiß, andere rot. Sie sahen aus grünen Blättern hervor und waren mit funkelnden Tautropfen bedeckt. Ich tanzte vor Freude."

Und in einem späteren Aufsatz über ihr Traumleben sagt Helen selbst ausdrücklich: „Es gibt auch schöne seltene Augenblicke, in denen ich im Traumland sehe und höre." (S. 347.) Ferner erwähnt Miß Sullivan, wie überrascht sie gewesen sei, als das Kind etwa im fünften Monat des Unterrichts ein starkes Interesse für die ihm bei Lektüre oder Unterhaltung aufstoßenden Farbenbezeichnungen bekam, und Frage über Frage nach der Farbe aller möglichen Gegenstände, nach Schönheit oder Häßlichkeit, Gleichheit oder Ungleichheit der Farben stellte. (S. 247 u. 259.) Endlich berichtet Helen selbst einmal (S. 123):

„Herr C. weihte mich in die Geheimnisse der Bäume und der wild wachsenden Blumen ein, bis ich mit dem leisen Ohr der Liebe das Emporsteigen des Saftes in der Eiche vernahm und die Sonnenstrahlen von Blatt zu Blatt huschen sah.

Gleichwie die Wurzeln in der dunklen Tiefe
Doch Anteil nehmen an des Wipfels Freuden,
Den Sonnenschein, die milde Luft empfinden
Vermöge der Allliebe der Natur —

so besitze ich auch eine Anschauung von Dingen, die ich nicht sehen kann."

[1]) A. a. O., S. 271.

Für diese letzte Tatsache gibt nun Helen eine Erklärung, die mit der Existenz angeborener Vorstellungen rechnet. Sie schreibt (S. 122):

„Es scheint mir, als liege in jedem von uns die Fähigkeit, die Eindrücke und Empfindungen zu verstehen, die das Menschengeschlecht von Anfang an gehabt hat. Jedes Individuum besitzt eine unter der Schwelle des Bewußtseins verborgene Erinnerung an die grünende Erde und die murmelnden Gewässer, und weder Blindheit noch Taubheit kann es dieser von vergangenen Generationen her überkommenen Gabe berauben."

Die psychologische Nötigung zu einer solchen Erklärung der genannten Phänomene scheint mir indessen in keiner Weise vorzuliegen; denn es gibt für Helen zwei andere Quellen, aus denen jene optischen und akustischen Vorstellungen fließen konnten und höchstwahrscheinlich alle geflossen sind.

Erstens nämlich können es Gedächtnisnachwirkungen aus ihrem eigenen individuellen Leben sein; denn man vergesse nicht, daß Helen 18 Monate hindurch sehend und hörend war, gerade in jener Zeit, in der jedes Kindes ganze intensive Geistesarbeit darauf gerichtet ist, sich die Welt der Anschauung zu erobern, die Eindrücke aller Sinne aus wirren Empfindungen zu geordneten Auffassungen von Form, Lage, Größe, Färbung, Klang, Wort zu gestalten. Mochte sie auch nach jahre- und jahrzehntelangem Aufenthalt in ihrer stillen Nacht nicht mehr bewußte Erinnerungen an jene Erlebnisse haben — unverlierbare Wirkungen auf alle künftige Vorstellungsgestaltung mußten sie dennoch hinterlassen haben; denn das Gedächtnis im weitesten Sinne (d. h. das Beeinflußtwerden durch Eindrucksnachwirkungen) reicht ja unendlich viel weiter als die Erinnerung (d. h. die Fähigkeit, eine isolierte Gedächtnisvorstellung in einen bestimmten Zeitpunkt der Vergangenheit zu projizieren). Helen selber gibt dies zu; sie sagt (S. 8):

„Aber während der ersten neunzehn Monate meines Lebens hatte ich einen Schimmer von breiten, grünen Feldern, einem strahlenden Himmel, Bäumen und Blumen erhascht, den die nachfolgende Dunkelheit nicht ganz verlöschen konnte."

Und eine gleiche Überzeugung äußert Miß Sullivan (S. 247):

„Ich möchte gern wissen, ob sie eine unbestimmte Vorstellung von Farben — einen Erinnerungseindruck von Licht und Ton besitzt. Es scheint, als müsse ein Kind, das bis zu seinem neunzehnten

Monat sehen und hören konnte, etwas von seinen ersten Eindrücken zurückbehalten haben, und sei dies auf noch so undeutliche Weise. Helen spricht viel von Dingen, die sie durch das Gefühl nicht hat wahrnehmen können. Sie stellt viele Fragen über den Himmel, Tag und Nacht, das Meer und die Berge."

Zweitens aber muß man in Erwägung ziehen, welche gewaltige, ja geradezu überwältigende Rolle bei diesem Mädchen, dessen direkte Erlebnisse so karg waren, die indirekten Erfahrungen gespielt haben müssen. Miß Sullivan sprach zu ihr mit Absicht nicht in einer Sprache, die inhaltlich auf Taubblindheit zugeschnitten war, also optische und akustische Ausdrücke vermied, sondern in der unbefangenen Sprache des Alltags, und berichtete ihr auch fortwährend über alles, was sie hörte und sah. Die umfangreiche Literatur ferner, die Helen verschlang, brachte auf jeder Seite Ausdrücke und Gedankengänge, die aus der Welt des Sichtbaren und Hörbaren stammten — wie ist es da zu erwarten, daß sie sich anders hätte ausdrücken können, als Menschen und Bücher fortwährend zu ihr sprachen? Ja, mußten alle diese starken Eindrücke, zumal bei einem Menschen, bei dem die Empfänglichkeit größer war als die Kritik, nicht schließlich so suggestiv wirken, daß sie glaubte, den einen oder anderen nicht indirekt erfahren, sondern direkt erlebt zu haben? Das neuere Aussagestudium hat gezeigt, wie oft sich das bloße „Hörensagen" in den Glauben an eigenes Erlebthaben verwandelt; diese Erscheinung muß bei Helen sehr wirksam gewesen sein. Das typische Beispiel hierfür ist die „Frostkönig-Episode" (s. S. 10, 11 dieser Arbeit). Das Märchen, welches Helen selbst erfunden zu haben glaubte, schwelgte in Farbenspielen; sein Hauptinhalt bestand darin, daß die Purpur- und Goldfärbung der herbstlichen Natur aus dem Schmelz der Edelsteine des Frostkönigs entstanden sein solle. Helen glaubte alle diese Vorstellungen in sich selbst erzeugt zu haben, bis sich herausstellte, daß es sich um nichts anderes, als um unbewußt gewordene, aber fast wörtlich rekapitulierte Lesefrüchte handelte. Erst in späteren Jahren hat Helen die Kritik gewonnen, das bloß Angelesene von dem wirklich Erlebten zu scheiden; doch davon später.[1])

[1]) Auch Riemann (a. a. O. S. 270) bespricht die obige Erscheinung, kommt aber, wie mir scheint, zu einer unrichtigen Beurteilung. Er meint, diese fortwährenden optisch-akustischen Ausdrücke bei einem

Das Angeborensein irgend welcher Gesichts- oder Gehörsvorstellungen ist nach alledem durch Helen Keller in keiner Weise erwiesen oder auch nur wahrscheinlich gemacht.[1]

In Kürze sei noch auf ein anderes Problem der „angeborenen Vorstellungen" eingegangen, über welches besonders in Amerika die Diskussion schon früher lebhaft geführt wurde. Ist der Gottesbegriff angeboren? Bereits bei Laura Bridgman hatte man bestimmt erwartet, einen untrüglichen Beweis erhalten zu können, daß dem so sei.[2] Doch das Ergebnis war negativ. In den ersten drei Jahren der Erziehung, während deren Laura nicht religiöse Inhalte dargeboten worden waren, erfolgte niemals eine spontane Frage oder Andeutung dieser Art; und die spätere sehr religiöse Entwicklung Lauras mochte zwar auf einer angeborenen religiösen Disposition beruhen; doch die konkreten Inhalte, vor allem der Gottesbegriff, waren ihr von außen dargeboten worden.

Ganz Ähnliches berichtet Fräulein Sullivan von Helen. Auch ein taubstummblindes Kind ist eben nicht so von der Welt abgeschnitten, daß man hier in voller Reinheit und Isolation die spontanen Schöpfungen seines Innenlebens erfassen könnte. Die Frage, was nach dem Tode sei, die Beobachtung von Naturerscheinungen in ihrer Gewalt und Wunderbarkeit, das Kennenlernen der griechischen Göttersagen, schließlich der

---

taubstummblinden Menschen seien so unnatürlich, daß man hier nur von äußerlich angelernten Urteilen sprechen könne und die Richtung einer solchen Erziehung als falsch bezeichnen müsse. Ich glaube, daß nichts natürlicher ist als jene Erscheinung; sie mußte kommen, ohne daß irgend wie die Erziehung auf ein äußerliches Eindrillen jener Urteils- und Ausdrucksweisen eingestellt zu sein brauchte. Bei dem fortwährenden Verkehr Helens mit Menschen und Büchern bestand die höhere Kunst und größere Schwierigkeit nicht darin, jene Momente in ihre Sprache zu übernehmen, sondern darin, sie zu vermeiden; und das hat Helen auch erst allmählich gelernt. Wie viele unser sehenden und hörenden jungen Mädchen schreiben auch nur angelesene Phrasen!

[1]) Viel entscheidender noch für das obige Problem müssen natürlich solche Fälle sein, in denen angeborene Taubblindheit besteht, weil hier keine Nachwirkungen früher erlebter Gesichts- und Gehörseindrücke mitspielen können. In dem einzigen derartigen Fall, der bisher ausführlich beschrieben worden ist (Marie Heurtin; vgl. hierüber den Schlußabschnitt), ist nach den Berichten keine Spur von „angeborenen" Gesichts- und Gehörsvorstellungen zu finden.

[2]) Jerusalem a. a. O. S. 96.

Versuch sehr gläubiger Verwandter, Helen etwas von Gott zu erzählen — dies und manches andere waren die äußeren Anlässe, durch welche sie von religiösen Dingen erfuhr. (S. 290ff.). Von einer angeborenen Gottesvorstellung ist also nichts zu konstatieren. Aber freilich auch hier darf man von dem spontanen Erwachen einer religiösen Stimmung und Tendenz sprechen, wie ja überhaupt die Angeborenheitsfrage fast stets in bezug auf den Bewußtseins i n h a l t negativ, in bezug auf die D i s p o s i t i o n positiv beantwortet werden kann. Als Helen 10 Jahre alt war, begann sie ihre Umgebung mit fortwährenden Fragen nach den höchsten und letzten Dingen zu bestürmen (S. 293), und nun erhielt sie die erste eigentliche religiöse Belehrung.[1])

IV. Helens Sinneswahrnehmungen und deren Verwertung.

Wir haben uns nunmehr derjenigen Seite von Helens Seelenleben zuzuwenden, die durch äußere Einwirkung bestimmt ist, also ihrer Sinneswahrnehmung. Wir betrachten zunächst die Elemente, aus denen sich ihre sensoriellen Erfahrungen zusammensetzen, sodann die Verarbeitung und Deutung ihrer Erfahrungen, ihre ästhetische Bewertung und schließlich ihre Verknüpfung zu Gesamterlebnissen.

[1]) Noch von anderen angeborenen Vorstellungen ist an verschiedenen Stellen des Buches die Rede; es wird sich aber mit ihnen nicht anders verhalten, als mit den obenerwähnten Phänomenen. So berichtet Miß Sullivan, wie das Kind nach etwa halbjährigem Unterricht fortwährend Fragen über die Herkunft der Kinder und der lebenden Wesen überhaupt stellte, so daß sich die Lehrerin schließlich entschloß, sie auf diskrete Weise in die Geheimnisse der Fortpflanzung einzuführen. Dann fährt sie fort (S. 245): „So stockend und unzureichend meine Erklärung auch gewesen sein mag, sie berührte verwandte Saiten in der Seele meines kleinen Zöglings, und die Leichtigkeit, mit der Helen die großen Tatsachen des physischen Lebens begriff, bestärkte mich in der Meinung, daß im Kinde bei seiner Geburt die gesamten Erfahrungen des Menschengeschlechts schlummernd vorhanden sind. Diese Erfahrungen sind wie photographische Negative, bis die Sprache sie entwickelt und die Erinnerungsbilder hervorbringt.“

Es fehlen Helen diejenigen Sinne, die wir als Fernsinne *κατ᾽ ἐξοχήν* bezeichnen müssen; dennoch wäre es sehr irrtümlich, zu meinen, daß sich ihre Sensibilität lediglich auf solche Reizobjekte beschränkte, die unmittelbar ihre Körperoberfläche berühren; wir werden vielmehr Nahsinn und Fernsinn bei ihr zu scheiden haben.

1. Nahsinn.

Natürlich spielt die Berührungs-Empfindung ihrer Hautoberfläche die weitaus dominierende Rolle in ihrer Wahrnehmungssphäre, und zwar eine noch stärkere Rolle als bei hörenden Blinden, da Helen vieles, was jene durch den Gehörssinn wahrnehmen, ebenfalls nur ertasten kann. Psychologisch bemerkenswert ist, daß sich ihre Tasteindrücke in zwei deutliche Gruppen scheiden, diejenigen, durch welche sie Objekte und Schriftzeichen erkennt, und diejenigen, durch welche sie die Sprache aufnimmt. Beide Gruppen unterscheiden sich nicht nur durch den Zweck, sondern auch durch Ort und Art der Wahrnehmung. Beim Objekttasten spielen die bewegten Fingerspitzen die Hauptrolle, bei dem „Zuhören" die ruhende Handinnenfläche.

In ihrem aktiven (motorischen) Tasten, also dem Betasten von Objekten unterscheidet sich Helen augenscheinlich nicht prinzipiell von allen Blinden; ja ihre periphere Tastschärfe soll nicht einmal besonders fein sein. Auch in Räumen, die ihr bekannt sind, tastet sie sich nicht sehr geschickt vorwärts; Fädendicken vermag sie nicht so gut wie Laura Bridgman zu unterscheiden, da feine weibliche Handarbeiten nie eine große Rolle in ihrem Leben gespielt haben (S. 189—190). Auch motorische Fingerfertigkeit besitzt sie nicht in erheblichem Maße. Schreibmaschine schreibt sie zwar sehr sicher, aber nicht sehr schnell. Ihre ungeheure Tastübung bekundet sich weniger in einer wirklichen Verfeinerung der Sensibilität, als in der Fähigkeit, die vorhandenen Eindrücke nach ihren Abstufungen und Nüancen aufs Subtilste verwerten und deuten zu können, worauf wir noch weiter unten zu sprechen kommen.

Höchst beachtenswert ist dagegen ihre andere Tastleistung, da eine solche meines Wissens bisher noch niemals psychologisch

beobachtet worden ist. Das passive Tasten („Ruhetasten"), bei welchem Tasteindrücke der unbewegten Hautfläche appliziert werden, gilt unter normalen Umständen als eine höchst unvollkommene Auffassungsform. Man versuche nur einmal, sich in die ruhende Handfläche kleine Gebrauchsgegenstände oder geometrische Pappfiguren legen zu lassen: die Erkennungsfähigkeit wird äußerst gering sein. Im gewöhnlichen Leben und auch bei Blinden[1]) wird das passive Tasten höchstens als Vorbereitung oder Signal zum motorischen Tasten benutzt. Fühlen wir im Dunkeln an irgend einer Körperstelle eine Berührung, so „greifen" wir danach, um uns zu vergewissern, was es sei. Die Gesamthautoberfläche verhält sich hierin zu den Fingerspitzen ähnlich wie die Netzhautperipherie zum gelben Fleck. Die Muskelempfindungen, die sich beim Greifen und Abtasten mit den Hautempfindungen verbinden, sind es erst, die dem Tasteindruck Detaillierung und Klarheit verschaffen.

Das ist nun bei Helen Keller anders geworden. Ohne Zuhilfenahme irgend welcher motorischen Innervationen, also auch ohne Muskelempfindungen, ist sie imstande, mit der Innenfläche ihrer ruhenden Hand Eindrucksfolgen zu erfassen, die ebenso mannigfaltig sind wie die Laute unserer Sprache, und die sich nicht so sehr viel langsamer folgen, als die Laute beim gewöhnlichen Sprechen.[2]) Die verschiedenen, auf der Tafel abgebildeten Handstellungen, deren jede einen Buchstaben repräsentiert, werden schnell vorgenommen, während sie ihre Hand leise darüberhält; und dabei soll die Geschwindigkeit langsamer Lektüre erreicht werden. Konnte doch Miß Sullivan so den Inhalt der Universitätsvorlesungen, ohne zurück zu bleiben, in verkürzter Form ihrer Schülerin zutragen.

Das ist in der Tat eine Leistung, wie sie in gleicher Weise von der Hautoberfläche noch nicht bekannt war. Daß diese imstande sei, in der Auffassung und Unterscheidung von Successivreizen annähernd für das Ohr zu vikariieren, wußte man bisher noch nicht. Wir werden wohl künftig von der Haut-

[1]) Vgl. hierzu die treffliche Analyse Hellers in den „Studien zur Blindenpsychologie". Philos. Studien, hrsg. v. Wundt, II (1895).

[2]) Daß es sich hierbei nicht etwa um eine exzeptionelle Fähigkeit Helens handelt, wird durch die jetzt bekannt gewordenen Fälle der beiden französischen Taubstummblinden Marthe Obrecht und Marie Heurtin bewiesen. Vgl. hierzu den Schlußabschnitt.

sensibilität besser denken müssen. Für ruhende Simultaneindrücke (Formen, Distanzen, Umrisse, Dimensionen, Härte und Weichheit usw.) ist freilich die Hautoberfläche sehr wenig empfindlich — hierfür wird das motorische Tasten der Finger stets unentbehrlich sein; für wechselnde Successiveindrücke ist sie dagegen höchst leistungsfähig. (Auch hierin stimmt die oben angedeutete Analogie zum Auge. Die Peripherie der Netzhaut ist für Veränderung und Bewegung sehr empfindlich, muß aber das Erkennen des Ruhenden dem gelben Fleck überlassen.)

2. Fernsinn.

Auch die Ferne bleibt Helen nicht völlig verschlossen, wenngleich es für unsere Begriffe nur sehr ärmliche Bruchstücke sind, die sie vermittelst ihrer Sinne zu erhaschen imstande ist.

Hier ist zunächst der Geruchssinn zu nennen, der bei ihr — im Gegensatze zu Laura Bridgman, bei der er fast verkümmert war — eine starke Ausbildung hat. Sicher ist er ein wichtiges Ingrediens ihrer Genußfähigkeit für Naturschönheiten. Der Duft von Blumen, Wäldern, Wiesen, der stärkende Salzgeruch der See wird oft mit Entzücken erwähnt. Namentlich in ihrer Kinderzeit, ehe Tasteindrücke und geistige Freuden ihrer Seele Inhalt gaben, muß der Geruch für sie sehr wichtig gewesen sein, auch als associativer Auslöser von Erinnerungen. So schreibt Fräulein Sullivan von dem achtjährigen Kinde:

> (S. 269): „Beim Eintritt in ein Gewächshaus nimmt ihr Gesicht einen strahlenden Ausdruck an, und sie benennt die Blumen, die ihr bekannt sind, nur nach dem Geruche. Ihre Erinnerungen an Geruchsempfindungen sind sehr lebhaft. Sie freut sich schon im voraus auf den Duft einer Rose oder eines Veilchens, und wenn ihr ein Strauß dieser Blumen versprochen wird, so überfliegt ein besonders glücklicher Ausdruck ihre Züge und beweist, daß sie in der Phantasie deren Geruch empfindet und daß er ihr angenehm ist. Es kommt häufig vor, daß der Duft einer Blume oder der Geruch einer Frucht ihr irgend ein frohes Ereignis aus dem Familienleben oder ein heiteres Geburtstagsfest vergegenwärtigt."

Vermutlich beruht auch ihre Fähigkeit, Personen schon aus gewisser Entfernung zu erkennen, auf Geruch (S. 193 und 253).

Die zweite Quelle für die Erkenntnis von Fernem ist natürlich der Temperatursinn. Die Sonne ist ihr als Spenderin der belebenden Wärme lieb und teuer; und als sie einst zu einem

Hochofen mitgenommen wurde, und der Abstich begann, fragte sie: „Fiel die Sonne herunter?"

Hierzu kommen aber nun noch zwei weitere Empfindungsarten, die bei Vollsinnigen zwar auch vorhanden, aber zur Erkenntnis der Welt weniger benutzt werden; bei Helen sind sie zum wichtigen Surrogat geworden: der F e r n t a s t s i n n und die G e m e i n e m p f i n d u n g.

Ihre gesamte Körperoberfläche ist für Erschütterungen sehr empfindlich: Donner, Wogengeprall, Türenzuschlagen, Tritte, Wagengerassel, Löwengebrüll[1]) merkt sie sehr deutlich. Als sie 10 Jahr alt war, benutzte sie zeitweilig ein neues Mittel zur Verständigung mit Miß Sullivan, wenn diese in demselben Zimmer, aber nicht in ihrer unmittelbaren Nähe weilte. Helen hatte die Buchstabenzeichen der Morsetelegraphie, die aus Punkt- und Strichkombinationen bestehen, kennen gelernt; Miß Sullivan stellte nun diese Zeichen durch Klopf- und Streichbewegungen des Fußes auf dem Fußboden dar, und Helen empfand und verstand die Erschütterungen.

Mit ihrer Empfindlichkeit der gesamten Hautoberfläche verbindet sich nun aber auch eine solche des Gesamtkörpers überhaupt: Ihre Gemeinempfindungen reagieren sehr fein auf die Veränderungen des äußeren Milieus, der Witterung, des Klimas.

Vom Rudern, das sie sehr liebt, schreibt sie z. B.: „Häufig werde ich mir des weiten mich umgebenden Luftraumes bewußt, wenn wir unter der Wölbung überhängender Büsche hervorkommen" (S. 121); oder über die peinigende Wirkung der Großstadt (S. 125):

> „Leute, die der Meinung sind, daß uns alle sinnlichen Eindrücke durch Auge und Ohr zugehen, haben sich gewundert, daß ich, vielleicht abgesehen von dem Fehlen des Pflasters, einen Unterschied zwischen den Straßen der Stadt und den Wegen auf dem Lande bemerke. Sie vergessen, daß mein ganzer Körper auf die mich umgebenden Verhältnisse reagiert. Das Getöse und der Lärm der Stadt peitscht meine Gesichtsnerven; ich fühle das rastlose Auf- und

[1]) Betreffs der Wirkung des Löwengebrülls macht Miß Sullivan über einen Besuch des achtjährigen Kindes in einer Menagerie eine merkwürdige Notiz, die wir mit einem großen Fragezeichen versehen müssen (S. 280): „Während wir vor den Käfigen standen, brüllte der Löwe, und Helen fühlte die Erschütterung der Luft so deutlich, d a ß s i e d e n T o n g e n a u n a c h a h m e n k o n n t e."

Niederwogen einer ungesehenen Menschenmenge, und das mißtönende Treiben macht einen peinlichen Eindruck auf mich. Das Rollen der schweren Wagen auf dem harten Pflaster und das eintönige Klappern der Maschinen sind um so marternder für die Nerven, wenn jemandes Aufmerksamkeit nicht durch die bunten, wechselnden Bilder abgelenkt wird, die sich sehenden Menschen in den geräuschvollen Straßen auf Schritt und Tritt darbieten."

So dürftig diese Empfindungselemente im Vergleich mit den unsrigen sind, so reichhaltig ist die Verwertung, die Helen davon zu machen vermag. Wir sehen hier noch von dem ganzen Gebiet der Sprache ab, das in einem besonderen Kapitel behandelt werden soll.

3. Deutung von Ausdrucksbewegungen.

Nicht nur Objekte erkennt Helen mit ihren sensoriellen Hilfsmitteln, sondern auch Menschen im ganzen, und ihre seelischen Regungen im einzelnen. Zur Wünschelrute, die ihr die Seelen erschließt, werden ihr die Hände der Menschen, deren feinste Muskelzuckungen und Spannungen für sie so verständliche „Ausdrucksbewegungen" sind, wie für uns das Mienenspiel des Gesichts und der Ausdruck der Sprache. Wir können hier nichts Besseres tun, als Miß Sullivan und Helen selbst sprechen zu lassen. Miß Sullivan sagt (S. 270):

„Sie erkennt auch die Gemütsstimmung der Personen ihrer Umgebung. Es ist unmöglich für jemand, mit dem sich Helen unterhält, besonders heiter oder traurig zu sein und ihr diesen Umstand verhehlen zu wollen.

Sie bemerkt den leichtesten Nachdruck, der in der Unterhaltung auf ein Wort gelegt wird und weiß jede Veränderung sowie das wechselvolle Spiel der Handmuskeln zu deuten. Sie beantwortet rasch den leisen Druck der Zuneigung, den kräftigen der Zustimmung, das Zucken der Ungeduld, die feste Bewegung beim Befehl und die vielen anderen Verschiedenheiten der fast unendlich reichen Sprache der Gefühle."[1])

Und Helen äußert sich (S. 135):

„Die Hände der Menschen führen für mich eine beredte Sprache. Die Berührung mancher Hände ist eine Beleidigung. Ich bin Leuten begegnet, die so bar aller Lebensfreude waren, daß, wenn ich ihre

---

[1]) Man wird hier an das bekannte Cumberlandsche „Gedankenlesen" erinnert, das ebenfalls auf der Fähigkeit beruht, die feinen, unbewußten Ausdrucksbewegungen der Hand, die der Gedankenleser festhält, zu deuten. Neuerdings hat Sommer (Gießen) einen Apparat (den „Psychographen") konstruiert, der diese Handzuckungen graphisch registriert.

eisigen Fingerspitzen berührte, es mir vorkam, als reiche ich einem Nordoststurm die Hand. Es gibt andere, deren Hände gleichsam Sonnenstrahlen an sich tragen, so daß mir ihre Berührung das Herz erwärmt."

So wird es auch verständlich, daß Helen gern Theateraufführungen beiwohnt, weil sie hier die ganzen Affekte und Stimmungswandlungen der Freundin, mit der sie Hand in Hand sitzt, mitzuerleben vermag.

Sehr lehrreich in dieser Beziehung war schließlich eine Untersuchung, die von einer Ohrenärzteversammlung an dem achtjährigen Kinde vorgenommen wurde. Das Kind schien nämlich auf Pfiffe und Rufe zu reagieren — solange sie die Hand von Miß Sullivan hielt. Losgelassen, stand sie ohne jede Reaktion, selbst bei starken Schällen, da. Faßte sie ein anderer an, so erfolgte wieder, wenn auch nicht so regelmäßig, Reaktion. Sie reagierte also auf die unbewußten und unmerklichen Handzuckungen, die der Hörende im Moment der Spannung machte. Diese Empfindlichkeit für minimale, anderen unerkennbare Ausdrucksbewegungen erinnert lebhaft an die Leistungen des „klugen Hans"[1]); bekanntlich hat sich das scheinbare „Verständnis" dieses Pferdes für intellektuelle Dinge entpuppt als die Fähigkeit, die feinen Erwartungsspannungen im Gesicht des Fragenden zu bemerken, und darauf mit einem Hufschlag zu reagieren.

4. Ästhetische Bewertung.

Die Sinneseindrücke sind aber für Helen nicht nur Mittel der Erkenntnis, sondern auch Gegenstände des Genusses. Von ihrer Freude an Luft und Duft sprach ich schon; Helens Naturgenuß ist ein sicherlich durchaus aufrichtiger. Aber wichtiger ist es, daß für Helen eine ziemlich weit ausgebildete Ästhetik des Tastsinns existiert. Hierin unterscheidet sie sich völlig von Laura Bridgman, die doch ein sehr fein ausgebildetes Tastgefühl besaß; aber ihre Tastästhetik ging nicht darüber hinaus, daß ihr glatte Objekte angenehmer

---

[1]) Der „kluge Hans" ist ein Pferd, das im Jahre 1904 in Berlin durch seine „Verstandesleistungen" Aufsehen erregte: es sollte rechnen, zählen, Farben herausfinden usw. können. Eine wissenschaftliche Kommission unter Stumpfs Leitung konnte schließlich die oben angedeutete Erklärung für sämtliche Leistungen des Hengstes geben.

waren als rauhe, und ein Stock mit regelmäßigen Knoten angenehmer, als ein solcher mit unregelmäßigen.[1]) Damit vergleiche man nun Helen Keller, welche glaubt, daß die Schönheit von Skulpturen ihren Händen ebenso, vielleicht in höherem Maße, zugänglich sei, als dem Auge der Sehenden. In pathetischen Worten schildert sie diesen Genuß (S. 128—129):

„Wenn meine Fingerspitzen die Linien und die schwellenden Formen verfolgen, so finden sie die Idee und die Empfindung heraus, die der Künstler dargestellt hat. Ich kann in den Zügen der Götter und Heroen Haß, Mut und Liebe wahrnehmen, genau so, wie ich diese Gemütsbewegungen bei lebenden Personen erkennen kann, wenn ich deren Gesicht berühren darf. Ich fühle aus der Haltung der Diana die Anmut, die Waldesfreiheit und den Geist heraus, der den Berglöwen zähmt und die wildesten Leidenschaften unterjocht. Meine Seele ergötzt sich an der Ruhe und den anmutigen Wellenlinien einer Venus, und in Barrés Bronzen enthüllen sich mir die Geheimnisse des Dschungels."

Der kühle Kritiker wird hier freilich nicht mit Unrecht fragen: Wieviel mag an diesem Pathos auf Selbstbetrug beruhen? Wieviel mag hier der heiße Drang, es in möglichst Vielem dem Sehenden gleichzutun, autosuggestiv gewirkt haben? Gewiß ist an diesem Einwand viel Richtiges; aber es ist doch fraglich, ob bei ihr die Autosuggestion so sehr viel stärker sein muß als bei der Kunstbegeisterung zahlloser Menschen, die mit gesunden Sinnen begabt sind. Und dann bedenke man die starke Geübtheit ihrer Hand im Deuten geistigen Ausdrucks. Mag ihre Empfindlichkeit für die rein formale Schönheit des Linienflusses, der Rundungen usw. auch recht geringfügig sein; das scheint mir nicht unglaubhaft, daß sie Trauer und Freude, Stolz und Demut auch an Miene und Pose von Statuen zu erkennen vermag.[2])[3])

[1]) Jerusalem a. a. O. S. 66/67.

[2]) Entscheidende Klarheit wäre hier freilich nur von einem kleinen Experiment zu erwarten. Bei ihren Museumsbesuchen wußte sie augenscheinlich stets vorher, was die Skulptur darstellt, die sie nun berühren würde; dadurch war es ihr natürlich sehr erleichtert, in der Niobe den Schmerz, in der Venus die Anmut aufzufinden, und nun all ihre literarische Schwärmerei für diese Gestalten in den Tasteindruck zu projizieren. Man lasse sie aber einmal im Ungewissen über den Namen der zu tastenden Figur, und sehe zu, ob nun die Einfühlung in Stimmungs- und Ideengehalt möglich ist.

[3]) Eine Mittelstellung zwischen Laura Bridgman und Helen Keller nimmt in bezug auf die Ausbildung einer Tastästhetik Marie Heurtin ein. Von dem holländischen Pater de Groot wird darüber berichtet (vgl.

Sehr viel problematischer ist ihre Freude an Musik (S. 185—186). Wenn sie während des Klavierspiels die Hand auf dem Deckel des Instruments ruhen hat, oder bei einem Sänger den Kehlkopf berührt, so behauptet sie, aufrichtigen Genuß zu haben. Daß der Rhythmus der gefühlten Erschütterungen des Klavierdeckels einen gewissen ästhetischen Eindruck primitivster Art machen könnte, ist ja immerhin möglich;[1]) aber der Hauptsache nach wird man es hier mit einer großen Selbsttäuschung zu tun haben, die aus dem sehr verständlichen Wunsche entspringt, möglichst überall mittun zu können.

5. Synthese zu Erlebnissen.

Alle die bisher geschilderten Empfindungen, Deutungen und Bewertungen bilden nun das Material, aus dem sich das gesamte direkte Erleben Helens zusammensetzt; und glücklicherweise erhalten wir aus dem Buch nicht nur einen Einblick in die Elemente, sondern auch in die Beschaffenheit der Gesamterlebnisse selber.

Die Frage: Wie erlebt ein Taubstummblinder die Welt? ist nicht nur für die Wissenschaft, sondern auch vom allgemein menschlichen Standpunkt hohen Interesses wert; langsam nur hat sich Helen dazu durchgerungen, uns dies sagen zu können. Früher hatte sie, wie wir schon oben schilderten, in ihren Darstellungen wahllos die Sprache der Vollsinnigen benutzt; sie schilderte die Welt nicht, wie sie sich ihren Sinnesorganen, sondern wie sie sich den ihr nur dem Namen nach bekannten Sinnesorganen der anderen darstellte. Jetzt aber hat Helen zum Teil wenigstens ihren „Stil“ gefunden, die besondere Schilderungsweise, die mit Tast-, Temperatur-, Geruchs- und

Arnould, une âme en prison, S. 77/78): „Marie trouve le beau dans les lis, les roses et toutes sortes de fleures, dont elle apprécie non seulement l'odeur agréable avec son odorat délicat, mais dont elle considère avec ses doigts „clairvoyants“ les feuilles si variées en forme, en nombre, en disposition et en velouté. Elle passe ses doigts avec complaisance sur des dessins et de belles figures en relief. Le visage, la chevelure, l'habillement et la taille des gens lui fournissent des données pour juger de la beauté.“

[1]) Man denke an die Freude, die Kinder und primitive Menschen an einfachen melodielosen Rhythmen (Getrommel und ähnlichem) empfinden. Ob Helen Freude an dem Selbstvollziehen rhythmischer Bewegungen hatte (Tanzen, Klopfen, Trommeln), wird uns nirgends berichtet.

Gemeinempfindungen haushalten muß; und staunend sehen wir, welche Geschlossenheit auch in dieser Beschränkung das Erleben des Menschen haben kann, und welche innere Wahrscheinlichkeit diesen Darstellungen innewohnt, gerade wenn sie auf alles nur Angelesene verzichten. Diese Tatsache muß durch eine kleine Reihe von Beispielen belegt werden.

Einst war Helen als Kind auf einen Baum geklettert, der etwas entfernt von ihrem Haus stand, und Miß Sullivan hatte sie auf kurze Zeit verlassen. Nun fährt Helen in der Schilderung fort (S. 26):

„Plötzlich ging eine Veränderung mit dem Baume vor. Alle Sonnenwärme verschwand aus der Luft. Ich wußte, der Himmel war schwarz umzogen, weil alle Hitze, die für mich Licht bedeutete, fort war. Ein seltsamer Geruch stieg aus der Erde empor. Ich kannte ihn, es war der Geruch, der stets einem Gewittersturm vorherzugehen pflegt und ein namenloser Schreck krampfte mir das Herz zusammen ... Es trat eine unheilverkündende Stille ein, dann aber begannen alle Zweige zu rauschen ... Ich kletterte bis zur Gabelung des Baumes zurück. Die Zweige schwankten rings um mich her. Ich fühlte das Rütteln, das sich dann und wann erhob, als sei etwas Schweres niedergefallen und die Erschütterung habe sich bis zu dem Aste, auf dem ich saß, fortgepflanzt."

Der schon oben wiedergegebenen Charakteristik des Stadttreibens, die auch ziemlich im Stile bleibt (S. 28, 29 dieser Arbeit), stellt sie den Landaufenthalt und Sport gegenüber (S. 127):

„Was für eine Freude ist es für mich, den weichen, elastischen Boden wieder unter meinen Füßen zu fühlen, auf grasbewachsenen Wegen zu Bächen zu wandern, deren Ufer mit Farnkraut bedeckt sind, und in deren sich kräuselnden Wellen ich meine Hände kühlen kann, oder über ein Steinmäuerchen zu klettern und mich auf grünen Wiesen in ausgelassener Fröhlichkeit umherzutummeln, mich auf dem Boden zu wälzen und die Abhänge emporzuklimmen.

Nächst einem behaglichen Spaziergange kommt als ein Hauptvergnügen für mich ein Ausflug auf meinem Tandem in Betracht. Es ist ein herrliches Gefühl, wenn mir der Wind ins Gesicht weht und ich die elastische Bewegung meines Stahlrosses empfinde. Das rasche Durchschneiden der Luft gewährt mir ein köstliches Gefühl der Kraft und des Schwunges, und bei der Anstrengung hüpfen meine Pulse und jubelt mein Herz."[1])

---

[1]) Das einzige Herausfallen aus dem Stil ist bei den „grünen" Wiesen zu bemerken; doch soll hier das Wort wohl nur „grasig" bedeuten. — Man lese einmal einem Unbefangenen die obige Stelle vor mit der Frage, ob er etwas Besonderes daran merke; die Schilderung wirkt in sich so geschlossen und anschaulich, daß man die optischen und akustischen Elemente gar nicht entbehrt.

Vom Garten erzählt sie (S. 34):

„Nur wenige wissen, was es für ein Genuß ist, die Rosen zu berühren und sanft mit der Hand zu drücken oder der anmutigen Bewegung der Lilien zu folgen, wenn sie im Morgenwinde hin und her schwanken. Mitunter war ein Insekt in der Blume, die ich pflückte, und ich fühlte das leise Geräusch der Flügel, die das Tierchen in plötzlichem Schrecken aneinander rieb, sobald es den Druck von außen gewahr wurde."

Und endlich aus den vielen Bildern und Gleichnissen, die sie braucht, und die oft genug den Charakter des Angelesenen nicht abstreifen können, ein einzelnes, das sicher originell ist, weil es aus ihrem Wahrnehmungskreis stammt (S. 134):

„Ich liebe Leute nicht, die sich im Gespräch zu meinem Standpunkt herabzulassen bemühen; sie gleichen denen, die, wenn sie neben uns her gehen, sich bemühen, ihre Schritte zu verkürzen, um sie den unsrigen anzupassen; die Heuchelei wirkt in beiden Fällen gleich erbitternd."

V. Sprechen und Denken.

So wichtig die eben besprochenen Wahrnehmungstatsachen bei Helen Keller sein mögen, zu dem innersten Kern des gesamten Phänomens gelangen wir doch erst jetzt, da wir uns der Entwicklung von Sprache und Intellekt zuwenden. Auf diesem Gebiet liegt auch zugleich die eigentliche pädagogische Tat ihrer Lehrerin.

Das Erleben der sie umgebenden Welt erhielt hauptsächlich durch die Blindheit Helens seinen besonderen Charakter; für ihr Sprechen und Denken dagegen kommt vor allem ihre Taubstummheit in Betracht.

1. Die Spracharten der Taubstummen.

Es gibt sehr verschiedene Wege, auf denen Taubstumme Surrogate für die natürliche sprachliche Verständigung erhalten können, und es ist interessant, zu beobachten, auf wie mannigfache Weise der Taubstummen-Unterricht in den Kulturländern von diesen Möglichkeiten Gebrauch gemacht hat.

Nur kurz erwähnt sei diejenige sprachliche Vermittelungsform, in der die Sprachzeichen dauernd fixiert werden: die Schrift. Die Bedingungen ihrer Aneignung, Beherrschung und Erzeugung sind für den sehenden Taubstummen keine prinzipiell anderen, als für normale Menschen; ihre umfassende Anwendung ist daher auch aller Taubstummenausbildung gemeinsam.

Anders steht es mit den flüchtigen Vermittelungsformen, die wir im engeren Sinne als „Sprechen" bezeichnen; hier hat die sprachliche Darstellung nur momentane Dauer; jedes Zeichen wird, eben entstanden, schon wieder durch ein anderes abgelöst. Solcher flüchtiger Formen kommen für den Taubstummen drei in Betracht: die Gebärde, die Lautsprache und das Fingeralphabet.

Der Gebärdensprache bedient sich der Taubstumme schon vor jedem Unterricht und trotz jedes andersartigen Unterrichts; sie ist seine Muttersprache. Ihr Wesen besteht darin, daß durch Handbewegungen Zeichen gebildet werden, deren jedes ein ganzes Wort der Lautsprache repräsentiert. Die Gebärde ist entweder eine hinweisende (so für Ich und Du, Körperteile, rechts und links, Himmel und Erde) oder eine darstellende (so ein in die Luft gezeichnetes Dach für „Haus", blasen gegen den Finger für „Feuer"; die Gebärde des Hutabnehmens für „Mann").[1])

Es ist verständlich, daß die Gebärdensprache in ihrer natürlichen Form eine sehr beschränkte Ausdrucksfähigkeit hat, da sie sich fast nur auf konkrete Objekte, auf Tätigkeiten und auf Affekte beziehen kann, dagegen für die ganzen höheren logischen Funktionen der Sprache, die sich in Abstraktis, Flexionen und Syntax ausdrücken, versagen muß. In Frankreich hat man seit Abbé de l'Epée versucht, diesem Mangel abzuhelfen durch Einführung sehr vieler künstlicher Gebärden auch für Abstracta usw. Die Folge mußte eine ungeheure Komplikation sein, da ja so viel besondere Zeichen wie Wörter notwendig sind. Die Gebärdensprache verhält sich in dieser Beziehung zu der aus Kombinationen von nur 25 Elementen

[1]) Näheres über Wesen und Beschaffenheit der Gebärdensprache siehe bei Wundt, Völkerpsychologie. I. Bd.: Die Sprache. I. Teil. (1. Aufl.) S. 131ff.

bestehenden Wortsprache wie die Hieroglyphenschrift zur Buchstabenschrift. —

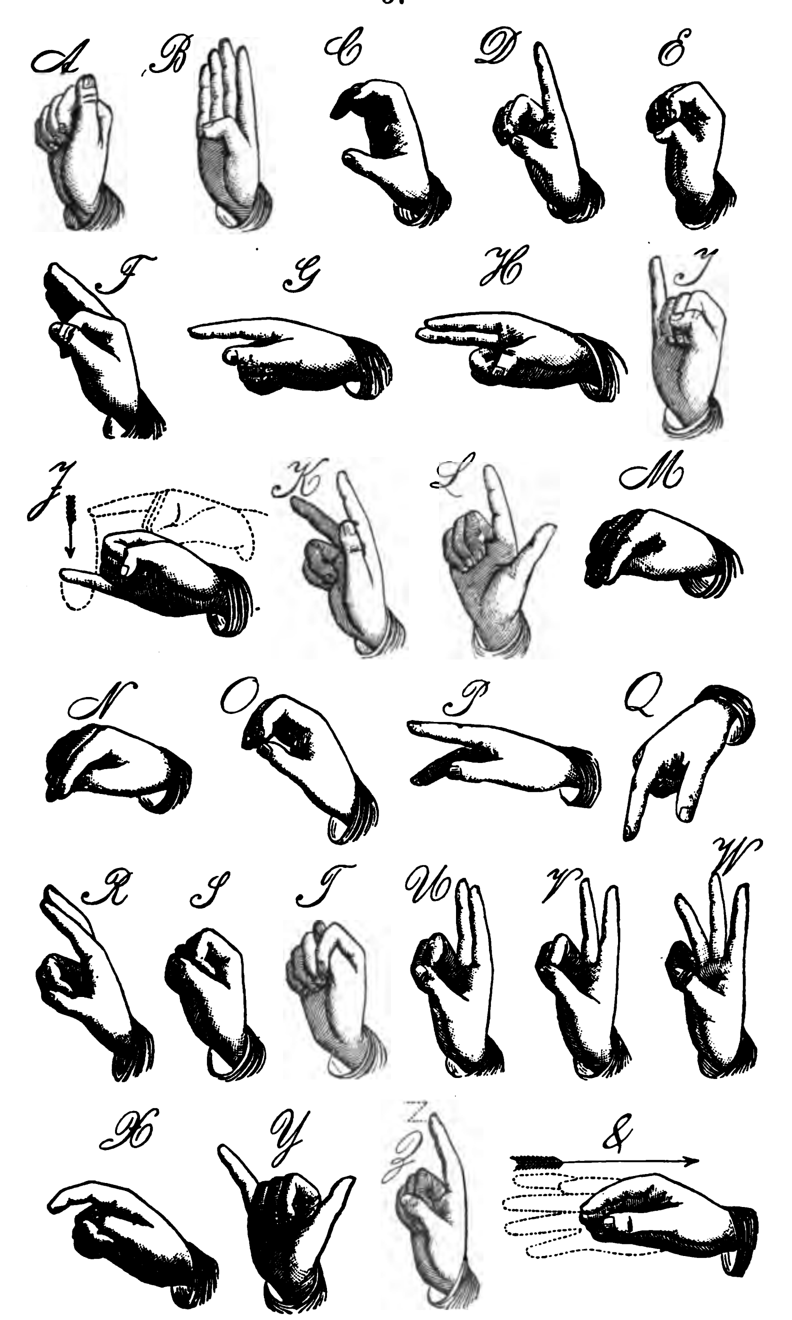
Das Fingeralphabet nimmt insofern zwischen Gebärde und Lautsprache eine Mittelstellung ein, als es wie die Gebärde die Hand zum Sprachorgan macht, aber wie die Lautsprache durch Kombination weniger Elemente, deren jedes Buchstabenwert hat, die Wörter bildet. In Spanien erfunden, ist das Fingeralphabet für die Zwecke des Taubstummen-Bildungswesens vorwiegend in Amerika angewandt worden, wo es in Verbindung mit anderen Methoden gebraucht wird;[1]) in Europa findet es nur sehr geringe Verwendung. Es wird gewöhnlich einhändig gebraucht. Jede Handstellung (vgl. die Tafel) entspricht einem geschriebenen Buchstaben; es ist also die Allgemeinsprache, die man, nur in einem anderem Zeichensystem, spricht. Der Mitunterredner nimmt die Zeichen optisch auf. Bei einiger Übung sollen 150—200 Wörter in der Minute gesprochen werden können. —

Die Lautsprache endlich ist die Sprache der normalen Menschheit; sie wird für den Taubstummen-Unterricht vor allem in Deutschland seit Samuel Heinicke verwandt. Der leitende Gesichtspunkt ist hier der folgende: Solange der Taubstumme nur eine Zeichensprache hat, ist er angewiesen auf den engen Kreis seiner Unglücksgefährten, abgeschnitten aber von Verkehr und gemeinsamer Arbeit mit der übrigen Menschheit. Diese Isolierung aber muß aufgehoben werden dadurch, daß der Taubstumme das allgemeine Verständigungsmittel gebrauchen lernt. So wird er denn darin unterrichtet, das, was andere sprechen, von deren Lippen abzulesen, und wird selbst in mühseligen Artikulations- und Lautierungsübungen unter stetiger Kontrolle seines Gesichts und Tastsinns dahin gebracht, die Laute und Wörter hervorzubringen, die von den anderen verstanden werden. Auf diese Weise kommt er zu einer zwar fast nie tadellosen, aber doch in vielen Fällen verständlichen und für einfache Zwecke des Lebens ausreichenden Sprache.

Diese allgemeinen Vorbemerkungen waren nötig, um für

---

[1]) Vgl. hierzu I. Heidsieck: Das Taubstummen-Bildungswesen in den Vereinigten Staaten Nordamerikas. Breslau 1899.



Das Fingeralphabet.

die folgenden psychologischen Betrachtungen und pädagogischen Ausblicke den Boden zu schaffen.

Helen Keller verfügt über sämtliche eben besprochenen Verständigungsmittel. Sie hat vor der Ankunft von Miß Sullivan nur die Gebärde gebraucht, in ihrem achten Jahr das Fingeralphabet nebst Schreiben und Lesen, und in ihrem elften die Lautsprache erlernt. Wir werden später sehen, daß diese Reihenfolge eine höchst glückliche war und sicherlich ihre große geistige Entwicklung hat herbeiführen helfen.

2. Helens spontane Gebärdensprache.

Über ihre Gebärdensprache vor Beginn jedweden Unterrichts erfahren wir nur wenig. So viel aber wird klar, daß ihre Gebärden und deren Ausdruckswert durchaus auf natürliche Spontaneität zurückzuführen sind; von irgend welchen ihr beigebrachten oder durch Verabredung eingeführten künstlichen Gebärden ist keine Rede. Ein kleiner Teil der Gebärden mochte auch schon aus ihrer normalen Zeit vor der Krankheit stammen, so z. B. Kopfschütteln und Nicken für ja und nein. Stellen wir zusammen, was über ihre Gebärden an verschiedenen Stellen des Buches berichtet wird. Helen selbst schreibt (S. 9):

> „Ein Kopfschütteln bedeutete „nein“, ein Nicken „ja“, ein Heranziehen „komm“, ein Fortstoßen „geh“. Wollte ich Brot haben, so ahmte ich die Bewegungen des Schneidens und Butterstreichens nach. Wünschte ich, daß meine Mutter Eiscrême zubereite, so machte ich eine Bewegung, die dem Drehen der Eismaschine entsprach, und schauerte zusammen, als ob ich fröre.“

Und Seite 11 schildert sie, wie sie sich mit ihrer Spielgefährtin, einem kleinen Negermädchen, verständigte, daß sie die Eier, welche das Perlhuhn an versteckten Stellen gelegt hatte, suchen wollten:

> „Ich legte meine Hände zusammen und drückte sie auf die Erde; dies sollte etwas Rundes im Grase bedeuten, und Martha verstand mich stets.“

Etwas mehr läßt sich aus den Briefen und Berichten von Miß Sullivan für die erste Zeit entnehmen. So erwähnt sie als Helens „Zeichen, daß ihr etwas gehöre“ (S. 212): „Wenn jemand ihr etwas gibt, dann deutet sie zuerst auf den Gegenstand,

dann auf sich und nickt mit dem Kopfe." Für „klein" und „groß" hatte sie folgende Zeichen (S. 229):

„Wollte sie einen kleinen Gegenstand haben und wurde ihr ein großer gegeben, so schüttelte sie den Kopf und hob ein Stückchen von der Haut ihrer einen Hand zwischen Daumen und Zeigefinger der anderen hoch. Wollte sie etwas Großes bezeichnen, so spreizte sie die Finger beider Hände gegeneinander, als wollte sie einen großen Ball auffangen."

Es ist bemerkenswert, daß diese Zeichen in dem Moment verschwanden, da Helen die Worte klein und groß im Fingeralphabet auszudrücken gelernt hatte.

Im ganzen soll sie ca. 60 solcher Gebärden besessen haben. (S. 314.)

Abgesehen von diesen festen Gebärden war sie auch imstande, für irgend etwas Neues, das sie ausdrücken wollte, schnell eine geeignete mimische Darstellung zu finden; so teilte sie im Anfang des Unterrichts die Tatsache, daß die Hündin fünf Junge bekommen habe, dadurch mit, daß sie die ihr bekannten Worte „dog" und „baby" fingerte und „dabei der Reihe nach auf ihre fünf Finger deutete und an ihnen sog" (S. 230). All diese Gebärden haben ganz urwüchsigen Charakter; sie weisen entweder unmittelbar auf das Gemeinte hin oder stellen es imitativ dar.

3. Sprachentwicklung vermittelst des Fingeralphabets.

Seit dem Eintritt von Miß Sullivan in das Kellersche Haus wird nun die Gebärdensprache abgelöst durch das Fingeralphabet, das fortan für Helen zum Hauptorgan ihrer geistigen Ausbildung wurde und bis heute die ihr natürlichste und sympathischste Verständigungsform geblieben ist. Erfreulicherweise liegen gerade über diesen Hauptfaktor ihrer Entwicklung relativ ausführliche Nachrichten vor, namentlich in den ersten Briefen und Berichten von Miß Sullivan.

Das, wie mir scheint, sehr wichtige Hauptergebnis für Psychologie und Sprachtheorie sei hier zu Beginn vorweg genommen; es lautet: *Trotz des absolut abnormen Sprachmaterials* (Fingerzeichen statt der Laute) *und trotz der völlig anderen für diesen Zweck sonst nicht verwandten Werkzeuge* (der Haut statt des

Ohrs zum Aufnehmen, der Finger statt des Mundes zum Aussprechen) vollzog sich die sprachliche und die damit zusammenhängende intellektuelle Entwicklung Helens ganz analog derjenigen, die wir beim Sprechenlernen des vollsinnigen Kindes beobachten können. Der Unterschied gegenüber der normalen Entwicklung liegt nicht so sehr in inhaltlichen als in zeitlichen Momenten: die Entwicklung begann viel später (bei normalen Kindern im zweiten, bei Helen im achten Lebensjahr) und sie vollzog sich dafür in einem sehr viel schnelleren Tempo (so daß etwa Helens Monatsfortschritte den Vierteljahrsfortschritten des normalen Kindes entsprechen).

Auf die Tatsache dieses Parallelismus weist schon Miß Sullivan selbst hin; wie sehr er aber, nicht nur in den Hauptzügen, sondern auch in vielen Details, zutrifft, konnte sie selbst gar nicht bemerken, da ihr die entsprechenden Beobachtungsreihen aus der Sprachentwicklung des normalen Kindes fehlten. Wie schon in der Einleitung angedeutet, stehen mir solche zur Verfügung, da ich in Gemeinschaft mit meiner Frau die Psychogenesis unserer Kinder genau aufgezeichnet habe. In der Form von Anmerkungen werde ich daher die Entwicklungsphasen von Helens Sprache mit unseren Normalbeobachtungen begleiten und schließlich in einer Tabelle die Parallel-Etappen veranschaulichen.[1])

Ehe wir aber die Entwicklung selbst behandeln, müssen wir einen Blick auf die von Miß Sullivan angewandte Methode werfen.

Am allerschwersten ist für den Erzieher eines taubstummblinden Menschen der erste Schritt: überhaupt eine Zugangspforte zu seiner Seele zu finden. Als Dr. Howe bei Laura Bridgman zum ersten Mal dieser Aufgabe gegenüberstand, bediente er sich, ehe er zum Fingeralphabet griff, zunächst eines anderen Mittels, der Schrift. Er legte auf verschiedene Gegenstände Pappstreifen, die in erhöhten Buchstaben die Namen

---

[1]) Die ausführliche Publikation unseres Materials steht noch aus; doch ist die Darstellung der Sprachentwicklung in nicht allzu ferner Zeit zu erwarten. Bisher liegen nur einige kleine vorläufige Mitteilungen vor, auf die ich weiterhin verweise.

der Objekte trugen, stiftete hierdurch Associationen zwischen Objekt und taktilem Schriftbild und ließ sie dann aus einem Typenkasten die entsprechenden Schriftbilder selbst zusammensetzen.[1]) Doch erwies sich dies Verfahren nach zweimonatlichen Versuchen als so umständlich und schwierig, daß es aufgegeben und durch das Fingeralphabet ersetzt wurde, welches eine Lehrerin Lauras zu diesem Zweck eigens lernte. Man gab Laura einen Gegenstand in die eine Hand und fingerte ihr dessen Namen gleichzeitig in die andere. Sie erkannte bald, daß dies ein Verständigungsmittel sei, und eignete es sich mit Eifer an. Die Lehrerin schreibt hierüber:

> „Ich werde nie die erste Mahlzeit vergessen, welche eingenommen wurde, nachdem Laura den Vorteil des Fingeralphabets würdigen gelernt hatte. Jeder Gegenstand, den sie berührte, mußte einen Namen haben, und ich war genötigt, jemanden zur Bedienung der anderen Kinder herbeizurufen, während sie mich mit dem Buchstabieren der Wörter in Atem hielt."[2])

Laura erhielt nun einen langsamen, aber sicher fortschreitenden Sprachunterricht. In den ersten Monaten lernt sie nur Namen von Objekten, nach einem Jahr beherrscht sie bereits einige Adjektiva und Verba und bildet Sätzchen, wie: shut door (schließ Tür); oder: Smith head sick, Laura sorry (Frau Smith Kopf krank, Laura traurig). Nach zwei Jahren schreibt sie Briefe, die sich in Hauptsätzen bewegen, aber schon über eine ganze Menge Wörter verfügen. Auf diesem Stadium bleibt sie auch der Hauptsache nach in der ganzen Folgezeit stehen.

Diese an sich so achtenswerte Erziehungsleistung wird nun aber durchaus in den Schatten gestellt durch die Sprachentwicklung Helen Kellers. Von Laura gilt jener oben ausgesprochene Parallelismus nicht; ihre Sprachentwicklung ist eine unvergleichlich dürftigere und langsamere als die eines normalen Kindes; für Helen gilt er durchaus. Der Vorsprung aber, den Helen hat, beruht nicht allein auf ihrer weit größeren Intelligenz, Energie und speziellen Sprachbegabung, sondern auch auf der ganz anderen Methode, die Miß Sullivan anwandte. Diese hatte nämlich — nach wenigen Versuchen mit

[1]) Jerusalem a. a. O., S. 17 f.
[2]) A. a. O. S. 20.

eigentlichen Lektionen — die überaus glückliche Eingebung auf einen methodischen Sprach„unterricht“, wie ihn Laura empfangen hatte, gänzlich zu verzichten und statt dessen den gleichen Weg (nur mit anderen Beförderungsmitteln) zu wählen, auf dem das gesundsinnige Kind zur Sprache kommt: die zwanglose Unterhaltung.

Die erste Sprachunterweisung eines bisher sprachlosen Menschen — so etwa können wir ihren Gedankengang formulieren — darf nicht so vor sich gehen, wie der Unterricht in einer zweiten Sprache: indem man von den einfachsten Bestandteilen, den Buchstaben ausgeht, sie, nachdem sie eingeprägt sind, zu Wörtern zusammensetzt, diese nach ihren verschiedenen Klassen der Reihe nach bekannt macht, ihre Flexionsformen nach Deklination, Konjugation usw. beibringt und schließlich Sätze bilden läßt in der Reihenfolge der syntaktischen Kompliziertheit — sondern sie muß so vor sich gehen, daß der Sprechenlernende fortwährend unter den Einwirkungen der lebendigen Sprache in ihren natürlichen Synthesen steht, hieraus zuerst wenig, dann allmählich mehr nachahmt, sich aneignet und anwendet, während das übrige, zunächst noch Abgleitende, doch nicht ganz verloren ist, sondern Vorübung und Disposition zu späterem Verstehen und Gebrauchen schafft. Fräulein Sullivan sagt selbst darüber (S. 226):

> „Ich habe mich dazu entschlossen, Helen augenblicklich noch nicht regelmäßig Unterricht zu erteilen. Ich behandle sie genau wie ein Kind von zwei Jahren. Es kommt mir widersinnig vor, zu verlangen, daß ein Kind zu einer bestimmten Zeit in ein bestimmtes Zimmer geht und bestimmte Lektionen hersagt, wenn es noch nicht über einen genügenden Wortschatz verfügt... Ich muß ihr in die Hand sprechen, wie wir dem kleinen Kinde in das Ohr sprechen. Ich nehme an, daß sie dieselbe Assimilations- und Nachahmungsgabe besitzt wie ein normales Kind. Ich werde in vollständigen Sätzen zu ihr sprechen und ihr, wenn nötig, die Bedeutung durch Gesten und ihre beschreibenden Zeichen klarmachen, aber nicht versuchen, ihre Aufmerksamkeit auf nur einen einzigen Gegenstand zu lenken.“

Diese Erwägungen sind so einfach, sie erscheinen, einmal durchgeführt, so selbstverständlich, daß es nachträglich sehr leicht ist, darin eigentlich gar nichts Neues und Besonderes zu finden. Man muß hier unwillkürlich an das Ei des Kolumbus denken. Mir scheint gerade in der Intuition, mit der das noch nie Geübte „Selbstverständliche“ hier sofort als Notwendigkeit

erfaßt und als Wirklichkeit durchgeführt wurde, die pädagogische Genialität von Miß Sullivan zu liegen. Das, was wir oben als Ergebnis formuliert haben: den Parallelismus zwischen einer fingeralphabetischen und einer auf normaler Lautsprache beruhenden Sprech- und Denkentwicklung, nahm sie als Vorahnung vorweg, und der Erfolg gab ihr Recht.

Betrachten wir nun die einzelnen Etappen dieser Entwicklung.

Erster Monat: Miß Sullivan begann von der ersten Stunde an, die sie mit Helen verlebte, ihr Verschiedenes in die Hand zu fingern. Sie gab ihr z. B. die Puppe in die eine Hand und machte ihr dazu die vier Fingerstellungen, die den Buchstaben d—o—l—l entsprechen, in die andere Hand (S. 212). Dies konnte für Helen zunächst nichts anderes sein als ein bedeutungsloses „Krabbeln“, das sie in der Hand empfand; aber dadurch, daß es öfters bei gleicher Gelegenheit in ihr hervorgerufen wurde, stiftete sich wenigstens eine — wenn auch zunächst rein mechanische — Association zwischen Objektvorstellung und jenem Komplex von Tastempfindungen. Gleichzeitig wurde sie zur Wiederholung der Zeichen aufgefordert, z. B. auf dem Wege, daß sie einen Kuchen (cake) erst bekam, nachdem sie die ihr vorgemachten Fingerzeichen nachgemacht hatte. Wie schnell sich die Association bildete, sieht man daraus, daß sie am zweiten Tage, als ihr Miß Sullivan die Zeichen für eine Nähkarte c—a—r—d beibringen wollte, nach den ersten zwei Buchstaben sofort ihre Gebärde des Essenwollens machte; die Zeichen c—a hatten sie an das Tags vorher erfahrene „cake“ gemahnt.

So lernte Helen zunächst eine Reihe von Associationen zwischen Objekt und Zeichen, ohne zu ahnen, daß es sich um Benennung und Verständigung, also um Sprache dabei handelte. Empfangen und Machen von Fingerzeichen war ihr augenscheinlich ein neues, ergötzendes Spiel — so ertappte man sie z. B. einmal dabei, wie sie sich an den Pfoten des Haushundes zu schaffen machte und ihm durchaus die Zeichen d—o—l—l beibringen wollte. Aber schon in diesem ersten Stadium beschränkte sich Miß Sullivan nicht etwa auf ein Einpauken und Abfragen bestimmter einzelner Wörter, sondern sie schreibt am 3. April

1887 (also nachdem sie noch nicht einen Monat lang bei Helen war): „Ich buchstabiere ihr alles, was wir den ganzen Tag über tun, in die Hand, obgleich sie bis jetzt noch keine Ahnung hat, was das Buchstabieren eigentlich bedeute." (S. 223.)

Auf genau demselben Wege: durch Nachahmung und mechanische Association einerseits, als Ausdruck seiner Begehrungen andererseits, lernt ja auch das normale Kind seine ersten Wörter.

Am Ende dieses ersten Monats besaß Helen einen Wortschatz von 18 Substantiven, welche konkrete Dinge, und 3 Verben, welche Körperposen ausdrücken. Die Liste lautet (S. 224):

doll (Puppe), mug (Becher), pin (Stecknadel), key (Schlüssel), dog (Hund), hat (Hut), cup (Tasse), box (Schachtel), water (Wasser), milk (Milch), candy (Zucker), eye (Auge), finger (Finger), toe (Zehe), head (Kopf), cake (Kuchen), baby (Baby), mother (Mutter) — sit (sitzen), stand (stehen), walk (gehen).

In den Anfang des zweiten Monats fällt das große Ereignis, daß dem Kinde das Wesen der Sprache aufging. An die Stelle der mechanischen Association zwischen Objekt und Fingerzeichen trat die Erkenntnis von der symbolischen Bedeutung der Zeichen und von der universellen Möglichkeit dieser Symbole. Katastrophenmäßig trat das Ereignis ein; es war wie eine blitzartige Entdeckung, die das Kind machte und deren Tragweite es sofort zu ahnen schien. Von diesem wichtigen Wendepunkt müssen wir wörtlich die Beschreibung geben, die Miß Sullivan unter dem unmittelbaren Eindruck des Vorganges niederschrieb (S. 225):

„Wir gingen zu der Pumpe, wo ich Helen ihren Becher unter die Öffnung halten ließ, während ich pumpte. Als das kalte Wasser hervorschoß und den Becher füllte, buchstabierte ich ihr w—a—t—e—r in die freie Hand. Das Wort, das so unmittelbar auf die Empfindung des kalten über ihre Hand strömenden Wassers folgte, schien sie stutzig zu machen. Sie ließ den Becher fallen und stand wie angewurzelt da. Ein ganz neuer Lichtschein verklärte ihre Züge. Sie buchstabierte das Wort water zu verschiedenen Malen. Dann kauerte sie nieder, berührte die Erde und fragte nach deren Namen, ebenso deutete sie auf die Pumpe und das Gitter. Dann wandte sie sich plötzlich um und fragte nach meinem Namen. Ich buchstabierte ihr „teacher" in die Hand. In diesem Augenblick brachte die Amme Helens kleine Schwester an die Pumpe; Helen buchstabierte „baby" und deutete auf die Amme. Auf dem ganzen Rückwege war sie im höchsten Grade aufgeregt und erkundigte sich

nach dem Namen jedes Gegenstandes, den sie berührte, so daß sie im Laufe weniger Stunden dreißig neue Wörter ihrem Wortschatz einverleibt hatte."

(Den nächsten Tag:) „Helen stand heute früh wie eine strahlende Fee auf. Sie flog von einem Gegenstande zum anderen, fragte nach der Bezeichnung jedes Dinges und küßte mich vor lauter Freude."

Diese Plötzlichkeit des Entdeckens scheint im Wesen einer solchen verspäteten Sprachentwicklung zu liegen; man vergleiche die ähnliche oben zitierte Schilderung von Laura Bridgmans Verhalten im selben Moment.

Auch in der Entwicklung der normalen Kindessprache gibt es das entsprechende Stadium, wo „jedes Ding einen Namen haben muß," das Stadium, in welchem die „Was ist das?"-Frage herrscht. Es ist das „erste Fragealter".[1])

Über die Fortschritte der nächsten Wochen müssen wir der Lehrerin ebenfalls das Wort geben. Sie schreibt am 24. April (S. 227):

„Helen kennt jetzt die Bedeutung von mehr als hundert Wörtern und lernt täglich neue hinzu, ohne im geringsten auf die Vermutung zu kommen, sie verrichte eine besondere Heldentat. Sie lernt, weil sie nicht anders kann, genau wie der Vogel fliegen lernt. Doch dürfen Sie nicht glauben, daß sie „fließend spricht". Wie ihre kleine Cousine drückt sie ganze Sätze durch einzelne Worte aus. „Milch" mit einer Handbewegung bedeutet: „gib mir mehr Milch!" „Mutter" begleitet von einem fragenden Blick, bedeutet: „Wo ist Mutter?" Buchstabiere ich ihr aber in die Hand: „Gib mir etwas Brot," so reicht sie mir das Brot; und wenn ich ihr sage: „Hole deinen Hut, wir wollen spazieren gehen," so gehorcht sie augenblicklich. Die beiden Worte „Hut" und „spazieren gehen" würden dieselbe Wirkung ausüben; wird aber der ganze Satz mehrmals am Tage wiederholt, so muß er sich mit der Zeit dem Gehirne einprägen und Helen wird ihn allmählich selbst anwenden."

Wie rapide der Fortschritt war, kann man daraus ersehen, daß sie nach $1^1/_2$ bis 2 monatlichem Unterricht schon kleine Sätzchen buchstabierte, z. B. „baby teeth — no, baby eat — no." (Baby Zähne — nein, Baby essen — nein.) Entsprechende Leistungen waren bei Laura Bridgman erst nach 1 jährigem Unterricht möglich.

---

[1]) Bei unserer Tochter kulminierte die Frage „is n das? mit 1½ Jahren. — Außer der Frage nach dem Namen bringt das erste Fragealter noch die Wo-Frage nach dem Ort der Objekte, wenn das Kind etwas oder jemanden sucht, dagegen noch nicht Fragen nach Beschaffenheit, Ursache und Zweck.

Die in obigem Beispiel auftretende Verneinung eines Satzes durch „nein“ statt durch „nicht“ ist übrigens ebenfalls eine allgemeine psychogenetische Erscheinung. Die Bildung eines einheitlichen negativen Satzes mit „nicht“ stellt eine viel schwierigere Leistung dar, als die Zweiteilung des Gedankens in die Position und ihre Abwehr oder Aufhebung durch „nein“.[1])

Dritter Monat: Bestand bisher ihr Wortschatz aus konkreten Substantiven und einigen Verben, so traten im Beginn des dritten Monats einige Präpositionen, Adjektiva und Adverbia hinzu.[2]) Die Präpositionen „in“ und „auf“ lernte sie sehr drastisch, indem sie selbst in den Schrank oder auf den Tisch gestellt wurde, immer mit den dazugehörigen gefingerten Worten. Die Worte „groß“ und „klein“ ersetzten die früheren gleichsinnigen Gebärden; „langsam“ und „schnell“ wurden an dem verschiedenen Tempo des Wollewickelns gelernt. Als erste Konjunktion wurde „und“ gebraucht.[3]) Very (sehr) wird begriffen. 1 und 5 werden gelernt.

Dieser dritte Monat bringt sie auch noch dadurch schnell weiter, daß sie in der Fingersprache nicht nur begehrt und abwehrt, versteht, fragt und antwortet, sondern auch erzählt. Wenn sie von Spaziergängen heimkommt, auf denen sie Blumen und Schmetterlinge, Wald und Wasser tastend kennen gelernt und fingernd benennen gelernt hat, dann berichtet sie zu Hause der Mutter alles Erlebte in einer zwar noch wort- und formarmen, aber doch verständlichen Fingersprache.

Mitte dieses Monats beherrscht sie bereits gegen 300 Wörter und eine Menge alltäglicher Redensarten. (S. 232.)

---

[1]) Bei unserer Tochter trugen die ersten negativen Sätze, die sich mit $1^3/_4$ Jahren einstellten, durchweg diese Form. Beispiele: „plansch-plansch — nei“ (=Mutter soll sich nicht waschen), „stuhl — nei nei“ (=ich will nicht auf den Stuhl gesetzt werden). Erst zwei Monate später trat „nich“ auf. — Unser Sohn sagte noch mit $2^1/_2$ Jahren statt: Vater soll nicht ausgehen: „Vater ausgehen — nein.“ Vgl. hierzu den wörtlich übereinstimmenden Satz Helens: „Helen walk — no.“

[2]) Über die parallele Abfolge in der Entwicklung der normalen Kindersprache vgl. den nächsten Abschnitt.

[3]) Auch dies ist wohl eine allgemeine Erscheinung. Unsere Tochter brauchte mit $1^1/_2$ Jahren „und“, zwei Monate später „auch“, also koordinierende Konjunktionen; weitere Konjunktionen (wenn, oder usw.) tauchten erst fast ein Jahr später auf. Auch Ament und Lindner beobachteten die lange währende Alleinherrschaft des „und“. (Ament, Entw. von Sprechen und Denken beim Kinde. Leipzig 1899. S. 117.)

Eine andere sehr beträchtliche Hilfe leistet der nun beginnende Leseunterricht an Fibeln mit erhöhten Druckbuchstaben. Auch hier wird ähnlich vorgegangen wie beim Sprechen: nachdem nur einige wenige Wörter verstanden werden, wird ein Suchespiel damit getrieben, welches Helen oft stundenlang fesselt; sie tastet die Bücher ab und freut sich, sobald sie auf ein ihr bekanntes Wort stößt, lernt auch hier oder da gelegentlich ein neues Wort dazu. Natürlich spielt bei diesem Lesen auch Helens nicht geringe Kombinationsgabe eine große Rolle. Gegen Ende des Monats schon heißt es (S. 235):

Helen liest fast ebenso eifrig wie sie spricht. Ich finde, sie versteht den Inhalt ganzer Sätze, indem sie die Bedeutung der ihr unbekannten Wörter aus dem Zusammenhang errät.

Vom Schluß dieses ersten Vierteljahres liegt uns eine kleine zusammenhängende Sprachleistung von Helen vor. Sie hatte ein Stück Papier mit Stichen versehen; das sollte einen „Brief" an einen Verwandten Namens Frank darstellen. Befragt, was sie geschrieben habe, sagte sie (S. 235):

„Much words. Puppy motherdog — five. Baby — cry. Hot. Helen walk — no. Sunfire — bad. Frank — come. Helen — kiss Frank. Strawberries — very good."

(Viele Worte: Junge [hat der] Mutterhund — fünf. Baby — schreien. Heiß. Helen ausgehen — nein. Sonnenbrand schlecht. Frank — kommen. Helen — küssen Frank. Erdbeeren sehr gut.

Der Brief enthält demnach bereits Substantiva, Verba, Adjektiva (heiß, schlecht, gut), zwei Zahlwörter (viele, fünf), ein Adverb des Grades (sehr), ein Adverb der Redeweise (nein). Flexionen fehlen noch. Syntaktisch finden wir nur Hauptsätze, diese aber in sehr verschiedener Form: vom einfachen Satzwort (heiß) bis zu dreigliedrigen Sätzen. Wir haben Aussagesätze teils mit Prädikatsnomen (Sonnenbrand schlecht, Erdbeeren sehr gut), teils mit verbalem Prädikat (Baby schreien, Helen ausgehen — nein); zwei Sätze mit Subjekt und Objekt (Junge — Mutterhund — fünf. Helen küssen Frank).[1])

---

[1]) Das entsprechende Stadium wird vom vollsinnigen Kinde etwa im vierten Vierteljahr nach Beginn des Sprechenlernens erreicht. So notierten wir von dem 1 Jahr 10 Monate alten Kinde folgende Sätze: „Mama bildä hamele, zimma, hamele bildä hinten, dada Mama eholn" (D. h.: Mama [ich will] Bilder haben, aus dem Zimmer, [ich will] Bilder haben von hinten, da [soll] Mama sie holen.) — „Mama Apfel kaufen."

V i e r t e r M o n a t: Helen lernt schreiben und zwar zunächst Quadratschrift, deren Buchstaben denen der gewöhnlichen Schrift ähneln, sodann die Braille-Punktschrift. Sie zählt rasch bis 30 und hat für das Zählen aller möglichen Dinge überhaupt eine Manie. Ihr Wortschatz steigt auf 400 Wörter, abgesehen von vielen Eigennamen.

Gegen Ende des Monats gebraucht sie auch schon einige Flexionen wie: Helen is good, Helen do love mother. (Helen ist gut. Helen tut lieben Mutter.)

Aus dieser Zeit (17. Juni) liegt der erste wirkliche Brief Helens vor. Er ist an eine Verwandte gerichtet und lautet: „helen write anna george will give helen apple simpson will shoot bird jack will give helen stick of candy doctor will give mildred medicine mother will make mildred new dress."

(Wörtlich verdeutscht: Helen schreiben Anna Georg wird geben Helen Apfel Simpson wird schießen Vogel Jack wird geben Helen Stück von Zucker Doktor wird geben Mildred Medizin Mutter wird machen Mildred neu Kleid.)

Bis auf das Wörtlein „*of*" ist der Brief noch gänzlich partikellos und bis auf „*will*" (wird) noch ganz unflektiert. Alle ihre Aussagen beziehen sich nur auf Gegenwart und Zukunft.

Der f ü n f t e Monat bringt hier einen großen Wandel. Es liegt ein zweiter Brief vor, der nicht ganz einen Monat nach dem obigen verfaßt ist (am 12. Juli); er lautet mit Verkürzung:

„Helen will write mother letter papa did give helen medicine mildred will sit in swing . . . george is sick in bed . . . dog did stand up . . . carlotta will give helen flowers anna will buy helen pretty new hat helen will hug and kiss mother . . . grandmother does love helen."

(Helen wird schreiben Mutter Brief Papa tat geben Helen Medizin Mildred wird sitzen in Schaukel . . . Georg ist krank in Bett Hund tat stehen auf . . . Carlotta wird geben Helen Blumen Anna wird kaufen Helen hübsch neu Hut Helen wird herzen und küssen Mutter . . . Großmutter tut lieben Helen.)

Wieviel biegsamer ist hier schon der Ausdruck geworden! *is*, *did*, *does* in häufiger Wiederholung zeigen die Aneignung der Flexion; die Partikeln *in*, *of*, *up*, *and* beleben den Zusammenhang. Am wichtigsten aber ist, daß mit dem mehrfach wiederholten „*did*" nun die V e r g a n g e n h e i t in ihre Sprache ihren Einzug hielt.

Auch dies ist ein allgemeingültiges Phänomen der sprachlichen Entwicklungsgeschichte: bei allen temporalen Bezeichnungen, bei Verbformen ebenso wie bei Zeitadverbien, sind die Bezeichnungen für Gegenwart und unmittelbare Zukunft stets lange vor den Vergangenheitsformen da.[1])

Sodann läßt sie der fünfte Monat in das „zweite Fragealter" eintreten. Nicht mehr nach Namen fragt sie, sondern nach Sachen, ihren Beziehungen und ihren Gründen. Miß Sullivan betrachtet ihre Fragen, die sie mit denen eines etwa dreijährigen normalen Kindes vergleicht,[2]) zum Glück nicht als lästige Störungen, sondern als eine wertvolle Unterstützung des geistigen Entwicklungsprozesses, und ist unermüdlich in der Beantwortung. Sie nennt u. a. folgende Fragen, die wir wörtlich verdeutschen (S. 241):

Wie versteht Zimmermann Haus zu bauen?
Wer tat Kücken in Ei?
Warum ist Viney (Negerin) schwarz?
Fliegen stechen — warum?
usw.

Im sechsten Monat ist dieser Fragedrang auf dem Siedepunkte. Vor allem herrschen die Warum fragen vor.

Aus dem zweiten Halbjahre sei herausgehoben, daß ihr Wortschatz zu Beginn dieser Zeit 600, am Schlusse der Zeit 900 Wörter betrug. Ihre Ausdrucksmöglichkeit hatte also nach einjähriger Sprachbildung eine Fülle erreicht, welche den Wortvorrat vieler vollsinniger Erwachsener, die in einfachen, engen Kulturverhältnissen leben, beträchtlich übertrifft.[3])

[1]) Von unserer Tochter berichten wir: „Es bleibt anfangs der Infinitiv die einzige Verbform, etwa zwei Monate später tauchte der Indicat. praes. und erst weitere 6 Monate später das Part. perf. auf. (W. Stern, Die Sprachentwicklung eines Kindes, insbesondere in grammatischer und logischer Hinsicht. Bericht über den ersten Kongreß für experimentelle Psychologie zu Gießen. Leipzig 1904. S. 111.) Eine ähnliche Reihenfolge scheint sich auch aus Aments Berichten ableiten zu lassen.

[2]) In der Tat ist, wenigstens nach unseren Beobachtungen, das vierte Lebensjahr das spezifische Zeitalter der Kausalitätsfragen. Ebenso berichtet Ament, daß bei seiner Nichte die „Was"-Frage (erstes Fragealter) am Ende des zweiten, die „Warum"-Frage am Ende des dritten Jahres auftrat.

[3]) So behauptet z. B. Max Müller, daß mancher englische Tagelöhner über nicht mehr als 300 Wörter verfüge.

Aus dem achten Monat sei ein Brief abgedruckt, der folgendermaßen anhebt:

> **I will write you a letter I thank you for pretty desk I did write to mother in memphis on it... mother brought me a pretty new dress...**
>
> **(Ich will Ihnen einen Brief schreiben. Ich danke Ihnen für hübsches Pult. Ich tat schreiben an Mutter in Memphis darüber ... Mutter brachte mir ein hübsche neues Kleid...)**

Außer den Anfängen der Deklination *(to mother)* finden wir hier vor allem einen Fortschritt: P r o n o m i n a. Wenige Wochen vorher hatten sie in den Briefen noch gänzlich gefehlt; auch sich selbst hatte Helen stets mit Namen genannt. Jetzt aber treten sie gleich scharenweise auf: Der Brief enthält außer den hier abgedruckten Personalfürwörtern „Ich", „mich", „es", „Sie" noch „er", „sie" (3. Pers. sing.) und die Possessiva „mein" und „ihr".[1])

Über eine grammatisch und logisch gleich wichtige Etappe des Sprachfortschritts, den Eintritt des Satz g e f ü g e s oder der Hypotaxe läßt sich leider aus dem Buche nichts Bestimmtes ersehen. Alle von Miß Sullivan zitierten Sprachproben bewegen sich in koordinierten Hauptsätzen; und die vorliegenden Briefe Helens zeigen erst von Oktober 1888 an, also nach einundeinhalbjährigem Sprechen, Satzkonstruktionen mit Haupt- und Nebensätzen. Doch da Kinder stets sehr viel unbeholfener schreiben als sie sprechen, so ist zu vermuten, daß Helens Sprache schon beträchtlich früher Nebensätze benutzt haben wird.[2])

Wir geben zum Schluß dieses Abschnitts eine tabellarische Darstellung der Hauptphasen in Helens fingeralphabetischer Sprachentwicklung und stellen daneben die entsprechenden Phasen aus dem normalen lautsprachlichen Entwicklungs-

---

[1]) Dieses relativ s p ä t e Auftreten der Pronomina gegenüber den anderen Wortklassen zeigt sich auch beim normalen Kinde: unsere Tochter trat, nachdem ganz vereinzelt „ich" und „du" gegen Ende des zweiten Jahres aufgetaucht und wieder verschwunden waren, erst mit $2^1/_4$ Jahren in die eigentliche Pronominalphase; Aments Nichte mit ca. 2 Jahren. (Ament, Entw. v. Spr. u. Denken, S. 167.)

[2]) Bei unseren beiden Kindern setzte die Hypotaxe mit $2^1/_2$, Jahren ein, also etwa $1^1/_2$ Jahre nach Beginn des Sprechenlernens. (Vgl. W. Stern, Die sprachl. Entw. eines Kindes, S. 112.) Ament konstatierte die ersten Nebensätze mit $2^3/_4$ Jahren, Lindner mit $2^1/_4$ Jahren (Ament, Entw. v. Sprechen u. Denken, S. 171).

Parallelismus der Sprachentwicklung

zwischen

einem **taubstummblinden** Kinde und einem **vollsinnigen** Kinde.

Der Sprachentwicklung

	Anfang der Sprachentwicklung vermittelst des **Fingeralphabetes:** Ende des **7.** Lebensjahres.	Anfang der Sprachentwicklung vermittelst der **Lautsprache:** Ende des **1.** Lebensjahres.	
1. Monat (Anfang)	**Substanzstadium.** ⟶ Nur Substantiva für konkrete Personen und Sachen.	⟵ **Substanzstadium.** Nur Substantiva für konkrete Personen und Sachen.	1. Vierteljahr
1. Monat (Ende)	Anfang des **Aktionsstadiums.** ⟶ Einige Verben im Infinitiv treten auf zur Bezeichnung konkreter Tätigkeiten in Gegenwart u. unmittelbarer Zukunft.	⟵ **Aktionsstadium.** Verben treten im Infinitiv auf zur Bezeichnung konkreter Tätigkeiten in Gegenwart und unmittelbarer Zukunft.	2. Vierteljahr (Anfang)
2. Monat (Anfang)	**Erstes Fragealter.** ⟶ „Jedes Ding muß einen Namen haben."	⟵ **Erstes Fragealter.** Fragen nach dem Namen der Objekte „isn das?"	3. Vierteljahr (Anfang)
2. Monat (Mitte)	**Erste Satzbildungen** ⟶ durch Synthese. Beispiel: Eyes shut (Augen zu).	⟵ **Erste Satzbildungen** durch Synthese. Beispiel: „Alle Papa" (= Papa ist weg).	3. Vierteljahr
	Negative Sätze m. „nein" statt m. „nicht". ↘ Beispiel: baby eat — no (Baby essen — nein). ↗	↙ **Erste Konjunktion** „und".	3. Vierteljahr (Ende)
3. Monat	**Erste Konjunktion** „and".	↖ **Negative Sätze** m. „nein" statt m. „nicht". Beisp.: „stul — nei nei" (= ich will nicht auf den Stuhl).	
	Relations- und Merkmalsstadium. ⟶ Adjektiva und Adverbia, z. B. groß, klein, langsam, schnell, sehr.	⟵ **Relations- und Merkmalsstadium.** Adjektiva und Adverbia, z. B. müde, warm, kalt, unten, dort.	4. Vierteljahr
3. Monat (Ende)	**Sätze mit Objekt,** ⟶ z. B. Helen kiss Frank (H. küssen F.).	⟵ **Sätze mit Objekt,** z. B. „anzie Ahm" (= Ärmel anziehen).	4. Vierteljahr (Mitte)
4. Monat	**Zählen.** ⟶ H. zählt bis 30, und sehr gern.	⟵ **Zählen.** Ei, ßei, dei, vittel (viertel) (oft und gern angewandt).	
4.—5. Monat	**Flexionen** ⟶ der Hilfsverben, z. B. is, will.	⟵ **Flexionen** der Hilfsverben, z. B. isser (= ist er), hast.	4.—5. Vierteljahr
	Vergangenheitsbezeichnung ⟶ tritt verbal auf: did (that).	⟵ **Vergangenheitsbezeichnung** tritt verbal auf: funden (gefunden), szenkt (geschenkt).	
6. Monat	**Zweites Fragealter.** ⟶ Fragen nach dem Wie, Wo, Wann, Warum.	⟵ **Zweites Fragealter** beginnt: Fragen nach dem Wo, Wie, Ob.	Zweites Jahr
7. Monat	**Pronomina** ⟶ werden plötzlich häufig: ich, mich, er, sie, es, Sie — mein, ihr.	⟵ **Pronomina** werden plötzlich häufig: ich, du, er, mir, ihr (poss.).	6. Vierteljahr
Zweites Halbjahr	**Warumfragen** ⟶ sehr häufig.	⟵ **Warumfragen** sehr häufig.	Drittes Jahr

Der Sprachentwicklung

prozeß unserer Tochter. Man ersieht daraus, daß zwar die absoluten Dauern der einzelnen Schritte gar keine Übereinstimmung zeigen, daß dagegen die Reihenfolge, in der die genannten sprachlichen Funktionen zur Reife kommen, einen ganz frappanten Parallelismus aufweist. Um Mißverständnisse zu vermeiden, sei betont, daß natürlich nur die übereinstimmenden Punkte zur Darstellung kamen, es ist selbstverständlich, daß in vielen anderen Momenten der Parallelismus nicht gilt; dennoch bleibt er für die entscheidenden Hauptetappen bestehen.

4. Die intellektuelle Entwicklung.

Nachdem wir die äußere Gestalt von Helens Sprache kennen gelernt haben, wenden wir uns nun ihrem geistigen Gehalt zu. Hierfür ist es entscheidend, daß Miß Sullivans Leistung keine äußerliche Sprachbeibringung, sondern nichts anderes als die Auslösung und dauernde Unterstützung einer spontanen Sprachentwicklung war; Helen eignete sich die Sprache an, nicht in der Reihenfolge, wie sie irgend ein grammatisches oder systematisches Prinzip ihr aufoktroyierte, sondern in der Reihenfolge, wie es ihre eigene intellektuelle Veranlagung forderte. So wird ihre Sprachentwicklung in jeder Phase zugleich zu einem getreuen Abbild und zu einem unentbehrlichen Hülfsmittel ihres geistigen Fortschritts.

Wohl beruhte ihr Sprechenlernen auf Nachahmung; Nachahmung bedeutet hier aber nicht — wie es so oft bei sprachgenetischen Betrachtungen fälschlich geglaubt wird — ein unselbständiges, passives Bestimmtwerden durch die äußeren Einflüsse, sondern ein sehr aktives Schalten und Walten mit dem von außen zugetragenen Material. Passiv hätte sie sich verhalten müssen, wenn der Unterricht systematisch gegeben worden wäre; dann wäre eben schon seitens des Lehrers eine Schritt für Schritt erfolgende Auswahl aus dem Lernstoff getroffen worden, an dessen möglichst vollständige Übernahme die Schülerin gebunden gewesen wäre. Miß Sullivan aber verfuhr so, wir wie beim kleinen Kinde verfahren. Sie bot ihr beliebiges Sprachmaterial in der natürlichen Mannigfaltigkeit des unsystematischen Alltagsleben und ließ sie selbst die

Auswahl vornehmen. In diesem elektiven Moment aber liegt vor allem die gewaltige Mitarbeit, die die eigene Spontaneität des sprechenlernden Kindes zu leisten hat. Denn ein sich entwickelnder Intellekt hat eine feine, völlig ungewollte und unbewußte, aber darum nicht minder zielstrebige Treffsicherheit darin, aus den ihm zukommenden Darbietungen sich jeweilig das herauszuwählen, was seiner momentanen Entwicklungsphase entspricht und angemessen ist. Damit wird auch erst der so vielseitige Parallelismus zwischen Helens Sprechenlernen und dem Sprechenlernen eines normalen ein- bis zweijährigen Kindes verständlich; denn die inneren geistigen Entwicklungstendenzen sind hier und dort die entsprechenden, und die Hauptsuccessionen in diesen Entfaltungsprozessen befolgen ganz allgemein gültige Gesetze; das von außen dargebotene Sprachmaterial kann durch noch so große Abweichungen von dem normalen nicht mehr jene innerlich mit Notwendigkeit angelegten Züge der Psychogenesis verwischen.

Um ein Bild zu brauchen: Man kann einen Pflanzensamen statt unter der Einwirkung der Sonne aufkeimen lassen in künstlicher Belichtung und Erwärmung; es wird dann die Entwicklung der Pflanze verspätet oder verfrüht, beschleunigt oder verlangsamt, in manchem Detail mehr oder minder stark modifiziert werden; aber die wesentlichen inneren Bildungsgesetze und Entwicklungsphasen der Pflanze machen sich auch hier geltend: aus einem Gerstenkorn wird auch unter veränderten Verhältnissen eine Gerstenähre, wenn sie überhaupt zur Entwicklung gelangt.

Auf der anderen Seite freilich hat diese relative Gleichgültigkeit der inneren Sprech- und Denkveranlagung gegen das von außen dargebotene Sprachmaterial eine Grenze: das Material muß den Ansprüchen, die der innere Trieb stellt, genügen können; sonst kommt die Entwicklung nicht zustande. Dies letztere gilt z. B. von der Gebärde. Diese ist so schwerfällig, so wenig biegsam, so wenig anpaßbar an feinere, höhere und komplexere Denkfunktionen, daß sie den auf sie angewiesenen Intellekt verkümmern lassen muß. Dagegen ist die Fingersprache eine Übersetzung der Lautsprache aus dem Akustischen ins Optische, bzw. Taktile und aus dem Linguistischen ins Manuelle — eine so wörtliche Übersetzung, daß sie trotz des

gänzlich anderen Materials zu genau denselben Leistungen befähigt ist wie jene, dieselbe Eignung für die höchsten logischen Funktionen besitzt — und die Konsequenz war die Gleichheit des Erfolges in intellektueller Beziehung.

Jener Parallelismus, den wir oben in bezug auf die Entwicklung der äußeren Sprachform zwischen dem normalen Kinde und dem taubstummblinden feststellen konnten, gilt daher auch durchaus für die innere Sprachform, d. h. für die Erarbeitung und Anwendung des geistigen Gehalts der Sprache. Diese Zusammengehörigkeit ergab sich schon an zahlreichen Stellen der früheren Betrachtung von selbst: ich erinnere an die beiden „Fragealter", an die Genesis der negativen Urteile usw.

Einige weitere Punkte seien hier noch besonders behandelt.

Zunächst die viel ventilierte Frage der abstrakten Begriffe. Es ist eine der sichersten und allgemeinsten Tatsachen der Psychogenesis, daß der Weg des intellektuellen Fortschritts stets vom Konkreten zum Abstrakten hinführt. Auch Helen ging diesen Weg; in ihren ersten Sprachstadien umfaßte ihr Wortschatz ausschließlich Konkretes (das hieß für sie: Tastbares); erst später eroberte sie sich Wort und Bedeutung von abstrakten Eigenschaften, wie Süßigkeit, Glück, Tugend, und von geistigen, also untastbaren Tätigkeiten, wie Lieben, Denken usw. Es gab kaum einen Punkt in Helens Erziehung, der bei psychologischen Laien größeres Staunen erweckt hat, als daß sie der Abstrakta Herrin werden konnte; immer wieder und wieder wurde Miß Sullivan mit Fragen bestürmt, wie sie diese geheimnisvolle Leistung nur fertiggebracht habe. Für uns ist nach allem Vorausgegangenen und nach den in ihrer Simplizität so schlagenden Darlegungen der Lehrerin die Erklärung in ganz natürlichen psychologischen Fakten gegeben. Helen mußte auf genau demselben Wege allmählich zu Abstraktionen kommen wie jedes andere Kind; denn sie hatte die beiden hierfür nötigen Vorbedingungen. Als angeboren zu betrachten ist die Fähigkeit, bei häufigem Erleben von Eindrücken, welche in gewissen Merkmalen übereinstimmen, allmählich diese gemeinsamen Merkmale zu einer

besonderen Vorstellung zu isolieren und zu verdichten; und von außen unterstützt wurde diese Tendenz durch die ihr dargebotene hochentwickelte Sprache, die es ermöglichte, die flüchtigen Allgemeinvorstellungen an feste Symbole zu knüpfen, denselben Gedanken auf verschiedene Weise auszudrücken und durch feine Abwandlungen seinen Variationen zu folgen.

Von allgemeinem Interesse für Psychologie, Logik und Sprachwissenschaft ist hierbei der Nachweis der entscheidenden Rolle, den die sprachliche Fixations- und Symbolisierungsfähigkeit für das Zustandekommen der Abstraktion hat. Das Fehlen der Eindrücke aus den beiden höheren, sonst für die Erkenntnis unentbehrlichen Sinnen hinderte nicht jenen logischen Prozeß, weil die Erwerbung einer durchgebildeten logischen Kultursprache stattfand; dagegen wäre der Prozeß total unmöglich geworden, wenn man die am Sinnlichen haften bleibende Gebärdensprache als Verständigungsmittel beibehalten hätte. Indem Miß Sullivan jene als Abstraktionswerkzeug geeignete Sprache darreichte, hatte sie nun gar nicht mehr nötig (was wohl auch wenig Erfolg gehabt hätte), dem Zögling die ersten Abstrakta auf dem Wege der logischen Definition zugänglich zu machen; sie konnte jetzt getrost die intellektuelle Anlage ihrer natürlichen Betätigung überlassen.

Hören wir über diesen wichtigen Punkt Miß Sullivan selbst etwas ausführlicher:

S. 276. Bei dem ersten Unterricht ermunterte ich sie zu dem Gebrauch verschiedener Ausdrucksformen für denselben Gedanken. Aß sie ein Stückchen Zucker, so sagte ich: Will Helen please give teacher some candy? oder: teacher would like to eat some of Helen's candy, wobei ich das 's besonders hervorhob. Sie begriff sehr bald, daß derselbe Gedanke auf sehr verschiedene Weise ausgedrückt werden könne. Zwei bis drei Monate nach meiner Ankunft in Tuscumbia sagte sie: Helen wants to go to bed, oder: Helen is sleepy, and Helen will go to bed.

S. 276/7. Ich habe es stets so gehalten, daß ich Wörter, die Gemütsbewegungen, intellektuelle oder moralische Eigenschaften und Handlungen bezeichneten, in Verbindung mit dem Umstande gebrauchte, der diese Bezeichnung verdiente. Bald nach meiner Ankunft zerbrach Helen ihre neue Puppe, die sie sehr liebte. Sie begann zu weinen. Ich sagte ihr: Teacher is sorry (Lehrerin ist traurig). Nach einigen Wiederholungen gelangte sie dahin, daß sie das Wort mit dem Gefühl associierte.

Auf dieselbe Weise lernte sie das Wort happy (glücklich), ebenso right (recht), wrong (unrecht), good (gut), bad (schlecht) und

andere Adjektiva. Das Wort love (lieben) lernte sie wie andere Kinder — durch die Verbindung mit Liebkosungen![1])

Eines Tages legte ich Helen eine einfache Frage vor, auf die sie zerstreut antwortete. Ich schalt sie, und sie stand still, während der Ausdruck ihres Gesichtes deutlich verriet, daß sie nachzudenken versuchte. Ich berührte ihre Stirn und buchstabierte t-h-i-n-k (denken). Das Wort, in dieser Weise mit der Handlung verbunden, schien sich ihrem Geiste genau so einzuprägen, wie wenn ich ihre Hand auf einen Gegenstand gelegt und dann seinen Namen buchstabiert hätte. Seit dieser Zeit gebrauchte sie stets das Wort think.

Später begann ich Wörter zu gebrauchen wie perhaps (vielleicht), suppose (vermutlich)... Wenn Helen fragte: Where is mother now? (Wo ist Mutter jetzt?) antwortete ich: I do not know. Perhaps she is with Leila. (Ich weiß nicht; vielleicht ist sie bei L.)

Ein zweites bemerkenswertes Moment ihrer intellektuellen Entwicklung ist die Succession der logischen Kategorien, wie sie sich in den nacheinander auftretenden Wortklassen bekundet. Helen zeigt in dieser Beziehung drei Stadien: ein wesentlich auf Substantiva beschränktes, sodann eines, wo die Verba hinzuzutreten beginnen (am Ende des ersten Monats sind neben achtzehn Substantiven schon drei Verben vorhanden), und ein drittes, in welchem sich die übrigen Wortklassen: Adjektiva, Adverbia, Präpositionen, Pronomina einstellen. Diese Stadienbildung ist nun ganz ähnlich beim Sprechenlernen des normalen Kindes vorhanden[2]) und hat sicher eine allgemeine geistige Bedeutung. Man bedenke, wie sich gerade hier die Seele so deutlich elektiv verhält; denn in der Umgangssprache, in welcher fortwährend zu dem Kinde gesprochen wird, sind ja alle jene verschiedenen Wortformen vorhanden. Somit können wir sagen: Die geistige Eroberung der

[1]) Auch bei unseren Kindern war ursprünglich längere Zeit „lieb haben" nicht gleichbedeutend mit psychischem Liebegefühl, sondern mit physischer Liebkosung. W. S.

[2]) Aus den von uns notierten Beobachtungen an unserem eigenen Kinde berichte ich: Die ersten Aussagen, die das Kind macht (im fünften Vierteljahr) werden durchaus in der Form unverbundener Substantiva gegeben (Mama, Papa, Puppe, Wauwau) — substantielles Stadium.... Im zwanzigsten Monat ist das Kind im aktualistischen Stadium, in dem das Tun ausgesprochen wird (renne renne, näh näh = Nähen usw.) und gegen Ende des zweiten Jahres ist das Stadium der Qualitäten und Relationen erreicht (Beispiele aus dem Wortschatz: große Flasche; guter Papa; wo; weg; oben; unten usw.). Die Zusammenstellung ist zu finden in: Die Aussage als geistige Leistung und als Verhörsprodukt. Leipzig 1904 (Heft III der „Beiträge z. Psychol. d. Auss." Erste Folge S. 128 f.).

W e l t g e h t s t e t s s o v o r s i c h, d a ß z u e r s t d i e S u b s t a n z e n, s o d a n n d i e A k t i o n e n, z u l e t z t d i e M e r k m a l e u n d R e l a t i o n e n d e r D i n g e i n d a s W e l t b i l d e i n g e h e n.[1]) Zum Teil kann man die entsprechende Stadienbildung übrigens auch an den Fragen des Kindes konstatieren; das „erste Fragealter" mit seinem „Was" und „Wo" fragt nach den Dingen selbst, das „zweite Fragealter" mit „Warum" und „Wie" nach Beziehungen und Eigenschaften der Dinge.

Zuletzt sei noch einmal auf das Verhalten des Sprechens und Denkens zu den verschiedenen Phasen der Z e i t hingewiesen. Hier finden wir, wieder in Übereinstimmung zur normalen Sprachentwicklung des Kindes, bei Helen das späte Auftreten der V e r g a n g e n h e i t s formen. Die psychische Bedeutung dieser Erscheinung ist klar; sie liegt in dem verschiedenen Verhältnis der Zeitphasen zum W i l l e n. Die Gegenwart ist die Sphäre der augenblicklichen Aktivität des Subjekts, die unmittelbare Zukunft ist das Ziel von Begehrungen, Wünschen, Hoffnungen und Befürchtungen; beides also ist dem W i l l e n zugänglich. Die Vergangenheit dagegen ist dem Willen entzogen, sie ist nichts als Schemen, Objekt unbeeinflußbarer Erinnerungen und kühler Konstatierungen. So spricht sich in dem späteren Auftreten der verbalen Vergangenheitsform die psychogenetische Entwicklungsformel aus: V o m a f f e k t i v W i l l e n m ä ß i g e n z u m o b j e k t i v I n t e l l e k t u e l l e n.[2])

5. Helens Lautsprache.

Die dritte der flüchtigen Sprachformen, die Lautsprache, eignete sich Helen im Alter von zehn Jahren an. Wir können

---

[1]) Wie allgemein diese intellektuelle Entwicklungsreihe ist, habe ich an anderer Stelle zeigen können, wo ich ihre Gültigkeit für sehr verschiedenartige Erscheinungen der Psychogenesis aufwies (Die Aussage als geist. Leistung usw. S. 130). Helen Kellers Sprachentwicklung gibt einen neuen Beleg für diese Gesetzmäßigkeit.

[2]) Die Gültigkeit dieser Formel für die Sprachentwicklung des Kindes hat zuerst Meumann in bezug auf die ersten Wortbedeutungen betont (Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde. Philos. Studien, hrsg. v. Wundt, Bd. XX. Auch separat, Leipzig 1902); ich selbst habe sie dann an grammatischen Tatsachen auf späteren Entwicklungsstufen nachgewiesen (D. Sprachentwicklg. e. Kindes S. 110/111).

uns hierüber sehr kurz fassen; denn so wichtig es für sie vom persönlichen Standpunkte aus war, daß ihr nun die Möglichkeit einer sehr viel mannigfaltigeren Verständigung mit der Welt gegeben war, so ist doch die Ausbeute aus jenem Lernprozeß für allgemein psychologische und sprachtheoretische Probleme relativ gering. Zudem ist in den Erläuterungen zu Helens Autobiographie ein besonderes Kapitel der Lautsprache Helens gewidmet (S. 311—320), so daß wir uns hier wesentlich in Wiederholungen bewegen müßten. Deshalb sei nur einiges wenige herausgegriffen.

Über Helens Erlernen der Lautsprache und die schließlich errungene Fertigkeit waren lange Zeit stark übertriebene Nachrichten im Umlauf, die nun durch Miß Sullivan und Herrn Macy auf das richtige Maß zurückgeführt werden. Helen hatte elf Lektionen bei einer Taubstummenlehrerin, nach deren Abschluß sie die einzelnen Laute der Sprache richtig hervorbringen konnte; aber es bedurfte jahrelanger, höchst mühseliger Übungen und stetiger Kontrolle durch Fräulein Sullivan, bis sie es im Aussprechen von Worten und Sätzen zu einiger Fertigkeit gebracht hatte. Auch heute noch darf ihre Sprache in keiner Weise mit der Sprache einer Vollsinnigen verglichen werden, wahrscheinlich nicht einmal mit der Sprache gut sprechender Taubstummer; für Fremde ist sie oft fast unverständlich; Satzbetonung und Modulation fehlen, manche Laute verwechselt sie oft mit andern. Bei alledem ist natürlich der Erfolg, den sie nur durch ihre eiserne Energie hat erreichen können, bewundernswert genug.

D a ß das Experiment gelang, ist psychologisch sehr wohl verständlich. Unsere sehenden Taubstummen lernen bekanntlich dadurch sprechen, daß sie teils die gesehenen Lippenbewegungen nachahmen, teils die Sprachorgane des Lehrers betasten und dann bei Berührung ihrer eigenen Sprachorgane die gleiche Tastempfindung (z. B. das Vibrieren beim r) zu erzeugen suchen. Der Tastsinn nun stand Helen in großer Geübtheit zur Verfügung. Der Vorzug des Sehens aber ist für die Taubstummen gerade bei dieser Funktion nicht so übermäßig groß; denn alles, was sich an Mundbewegungen eines anderen optisch wahrnehmen läßt, läßt sich auch mindestens ebenso deutlich durch Berührung der Lippen ertasten; und so

hat ja Helen auch gelernt, das Sprechen anderer durch leises Auflegen ihrer Hand auf deren Mund zu verstehen.

In zwei Punkten aber war Helen bei der Erlernung der Lautsprache gegenüber den Schülern unserer Taubstummenanstalten weitaus im Vorteil; sie lernte die Lautsprache später als diese, in einem Alter, da sie den technischen Schwierigkeiten sicherlich besser gewachsen war; und sie lernte sie, nachdem sie schon ein anderes Zeichensystem für dieselbe Sprache beherrschte. Dieser letzte Punkt ist von geradezu fundamentaler Wichtigkeit. Hätte Miß Sullivan bei dem siebenjährigen Kind mit der Lautsprache als erster Sprache überhaupt begonnen, so wäre es wahrscheinlich nie zu einem Erfolge gekommen. Jetzt aber hatte jede neue Sprachbewegung, die Helen lernte, eine Bedeutung, welche ihr durch Fingerzeichen klargemacht werden konnte; sie lernte nicht ein für sie zunächst sinnloses System von Mundbewegungen, sondern hatte die ihr bekannte Sprache mit ihrem ganzen geistigen Inhalt nur in eine andere Form zu übersetzen; kurz, sie lernte nur ein neues Verständigungsmittel, nachdem sie die Sprache als geistiges Werkzeug schon vollkommen besaß.

Dieses Gesichtspunktes werden wir uns im nächsten pädagogischen Abschnitt wieder zu erinnern haben.

Größeres psychologisches Interesse als die Erlernung der Lautsprache hat die andere Frage, inwieweit Helen vor jenem Unterricht spontan Laute zu Verständigungszwecken benutzte; besonders bemerkenswert ist hierbei der Unterschied zwischen ihr und Laura Bridgman, auf die daher in diesem Zusammenhange etwas näher eingegangen werden muß.

Es ist allgemein bekannt, daß die Stummheit der Taubstummen nicht mit Lautlosigkeit identisch ist; vielmehr werden die Sprachorgane genau so zu unwillkürlichen Ausdrucksbewegungen benutzt, wie alle anderen Gliedmaßen. Die Laute des Lachens und Weinens, des Schreiens aus Wut, Schreck oder Freude sind sehr ähnlich denen der hörenden Menschen. Und abgesehen hiervon entladen sich häufig innere Spannkräfte ebenso wie in zwecklosen Bewegungen der Hände und Beine, so auch in sinnlosen Lallbewegungen der Sprachorgane. Das Fehlen der akustischen Kontrolle bewirkt also nur die

Unfähigkeit zu artikuliertem Lautieren, nicht zum Verlautbaren überhaupt. Auch von Helen wird berichtet, daß sie eine lebhafte Neigung zu solchen spontanen Lautierungen hatte, die sie selber nicht hören konnte; dagegen hatte sie, soweit die Berichte erkennen lassen, kaum je die ihr zur Verfügung stehenden Laute selbständig zu Bezeichnungszwecken benutzt.[1]) Von einer spontanen Sprachschöpfung in diesem Sinne ist also keine Rede.

Anders Laura Bridgman. Laura hat in den ersten Jahren ihres Aufenthalts in der Blindenanstalt eine Reihe von Lauten herausgebildet (man spricht von etwa sechzig), die zum geringeren Teil Äußerungen bestimmter Affekte, zum weitaus größeren Teil aber Personenbezeichnungen waren. Diese von ihr selbst geschaffenen „Namen" waren so stabil, daß die blinden Mädchen bei jedem dieser Laute stets wußten, welches andere von Laura gerade angeredet wurde.[2]) Die charakteristischen Laute waren stets einsilbig, wurden aber oft redupliziert. Jerusalem nennt foo-foo, too-too, pa-pa-pa, pig-pig, st-st. Andere sind nicht mit den Zeichen unseres Alphabets darstellbar. Natürlich hatten die Laute zu den wirklichen ihr durch das Fingeralphabet bekannten Namen der betreffenden Personen gar keine Beziehungen.

Man kann Jerusalem durchaus beistimmen, wenn er diese selbstgeschaffenen Personennamen „die lehrreichste Tatsache in der Geschichte dieses Experiments der Natur" nennt. Es ist merkwürdig genug, daß in der so mannigfachen, modernen Literatur, die sich mit dem Problem der „Wortschöpfungen" in der Kindessprache beschäftigt, dieses Beispiel niemals herangezogen wird; es ist, neben den Stumpfschen Aufzeichnungen über seinen Sohn, das wichtigste Dokument für die menschliche Fähigkeit, ganz aus sich heraus, ohne Zuhilfenahme der Nachahmung, sprachliche Ausdrücke zu prägen. Ja die Bedingungen für die Feststellung dieser schöpferischen Fähigkeit können bei hörenden Kindern niemals in einer solchen, ich möchte sagen, experimentellen Reinheit vorhanden sein, wie

---

[1]) Nur einmal erwähnt Miß Sullivan gelegentlich von dem achtjährigen Kinde: „Sie stieß den leisen Ton aus, mit dem sie ihr Schwesterchen zu rufen pflegte." S. 246.

[2]) Jerusalem, a. a. O., S. 44 ff.

beim taubstummen Kinde, weil hier die Möglichkeit der Lautnachahmung prinzipiell ausgeschlossen ist. Wenn ein hörendes Kind ein bis dahin nicht von seiner Umgebung gebrauchtes Wort schafft, so hat es wenigstens die einzelnen Elemente (Laute, Silben) des Wortes schon oft gehört; und wenn es das neue Wort dauernd seinem Sprachschatz als Bezeichnung für einen bestimmten Sinn einfügt, dann ist der Verdacht nicht ganz ausgeschlossen, daß es bei dieser Fixierung durch seine Umgebung unterstützt wurde, die sich den drolligen Ausdruck angeeignet hat. Alles dies fehlt beim taubstummen Kind. Bei Laura ging nicht nur die Produktion der Lautgebilde, sondern auch ihre Fixation zu einer dauernden Personenbezeichnung gänzlich unbeeinflußt vonstatten. — Ich möchte aus diesem Grunde nicht unterlassen, alle jene, die Gelegenheit haben, taube Menschen vor der Erlernung der Lautsprache dauernd zu beobachten, ausdrücklich auf dieses Problem hinzuweisen.[1])

Wie sind nun aber die Wortschöpfungen Lauras psychologisch zu klassifizieren? Darf man von „Worterfindungen", d. h. bewußt beabsichtigten Neubildungen sprechen? Ursprünglich gewiß nicht. Zunächst ist augenscheinlich nicht einmal die Absicht, überhaupt etwas bezeichnen zu wollen, vorhanden gewesen. Jerusalem scheint mir völlig im Recht zu sein, wenn er den Urquell dieser Personenbezeichnungen in Affektäußerungen sieht, die beim Bemerken einzelner ihr sehr sympathischer Personen ganz explosiv erfolgten und erst allmählich zu Objektbezeichnungen umgebildet wurden. Ursprünglich brauchte sie, wie die Quellen berichten, die Laute für Personen nur, wenn sie sie freudig erregt begrüßte oder affektvoll sich ihrer erinnerte, während sie in der ruhigen Unterhaltung über sie ihre Fingernamen anwendete. Erst später trat auch im letzteren Falle öfter der Laut ein. So beobachten wir denn auch hier wieder für die Wortbedeutungen jene schon oben erwähnte allgemeine Entwicklungstendenz vom affektiv Willensmäßigen zum objektiv Konstatierenden.

Allerdings ist hier gegenüber Jerusalem insofern eine Einwendung zu machen, als der Affektursprung nicht für jede

[1]) Bei der taubblindgeborenen, jetzt zwanzigjährigen Französin Marie Heurtin (vergl. den Schlußabschnitt dieser Arbeit) scheint nichts Entsprechendes beobachtet worden zu sein.

einzelne der sechzig Personenbezeichnungen Lauras angenommen werden darf. Es ist annehmbar, daß die Nüance ihres Freudegefühls und damit ihr Affektlaut anders war beim Zusammentreffen mit Dr. Howe, als beim Zusammentreffen mit einer Mitschülerin; aber diese Nüancierung kann nicht versechzigfacht gedacht werden. Wir werden daher annehmen müssen, daß bei den später hinzugekommenen Personenbezeichnungen sofort die Bezeichnungs a b s i c h t schon bei der Schöpfung mitspielte, daß also Laura nach Analogie des früheren unbewußt geschaffenen Namens im wahren Sinn des Wortes weitere „erfand".

Immerhin bleibt bestehen, daß der erste Ursprung der Lautbezeichnungen im Affekt zu suchen ist, und deshalb ist es auch verständlich, warum wir ähnliches bei Helen so gut wie gar nicht finden. Für Laura war die Fingersprache eine künstlich angelernte Sache, die ihr zwar recht interessant als Verständigungsmittel, aber nicht natürlicher Gemütsausdruck sein konnte. Sie war ihr zunächst ungefähr das, was uns eine grammatisch gelernte Fremdsprache ist. Und wie der Deutsche in Frankreich, mag er auch sonst recht gut französisch sprechen, in Momenten des Affekts mit einen urdeutschen „Donnerwetter" oder „Gott sei Dank", herausfährt, so waren auch für Laura die Laute die viel ursprünglicheren Ausdrucksbewegungen, die immer wieder die verständige Bewußtheit des Fingeralphabets durchbrachen. Bei Helen dagegen hatte die Fingersprache, infolge der Sullivanschen Konversationsmethode, von dem Moment an, wo sie überhaupt mit ihr bekannt wurde, die Rolle der ihr adäquaten Sprache, gleichsam der Muttersprache übernommen; sie war ihr sofort nicht nur Verständigungsmittel, sondern auch Herzenssache, deren sie sich auch im Affekt bedienen konnte; sie dachte nicht nur, sondern fühlte auch in ihr, und deshalb konnte diese Sprache, so wie sie die Gebärde überhaupt so schnell ablöste, auch die Lautgebärde stärker zurückdrängen, als es bei Laura der Fall war. —

VI. Pädagogische Schlußbetrachtungen.

Die von Miß Sullivan geleistete Erziehungsarbeit regt zu einer Reihe von pädagogischen Betrachtungen an, die sich auf die allgemeine pädagogische Theorie, auf die Taubstummenbildung, endlich auf die Erziehung anderer Taubstummblinder beziehen; wir werden bei den ersten beiden Punkten kürzer, bei dem letzten — unter Verwertung der wenig bekannten neueren Kasuistik der Taubstummblindheit — etwas ausführlicher verweilen.

1. Zur allgemeinen Pädagogik

Miß Sullivan ist mit dem oben geschilderten Verfahren des ersten Sprachunterrichts zwar nicht die Schöpferin, wohl aber die konsequente Vertreterin eines pädagogischen Prinzips, das in Theorie und Praxis fast nie zu seinem Recht kommt, ja oft durch das entgegengesetzte Prinzip geradezu erdrückt wird. Der herrschende Grundsatz nämlich lautet: das, was dem Zögling dargeboten wird, muß möglichst genau seiner Fassungsgabe, seinem Verständnis, dem Bestand an schon vorhandenem Wissen a n g e p a ß t sein. Das entgegengesetzte Prinzip aber kann man so formulieren: man muß dem Zögling mehr darbieten, als er fassen und verstehen kann, damit das, was ihm daran adäquat, von ihm selbst a u s g e w ä h l t, und das, was ihm noch nicht adäquat, für später v o r g e ü b t werde.

Das erste Prinzip — man könnte es das der „Gegenwartsa n p a s s u n g“ nennen — ist ja bekannt genug. Man bedenke z. B. welche Rolle es in der Herbartschen Theorie spielt, in der ängstlich dafür gesorgt wird, daß für jedes Neue auch ja die „Apperceptionsmassen“ da sind, und in der das neu Darzubietende so präpariert wird, daß es vollständig vom Schüler aufgenommen werden muß, damit die Kette des Verständnisses weiterhin nicht abreißt. Man denke auch an jene Jugendliteratur, die „in der Sprache der Zehnjährigen“, „der Achtjährigen“ geschrieben ist, und um des absoluten Verständnisses willen alles Duftige und Höhere in Plattheit und Banalität verwandelt.

Dagegen weist das andere Prinzip der „Gegenwarts auslese“ und „Zukunftsvorübung“ auf folgendes hin: es ist ein psychologisches Gesetz, daß nicht alles, was dargeboten wird, angeeignet wird, sondern daß stets nur ein Bruchteil des zur Verfügung gestellten Materials ins Innere des Schülers gelangt. Auch wo der Mensch rezeptiv ist, kann er — schon durch die Schwankungen seiner Aufmerksamkeit, die Begrenztheit seiner Individualität, aber auch durch die innere Selbständigkeit alles psychischen Funktionierens — es nicht anders als auswählend sein. Daraus ergibt sich zunächst, daß man weniger für aufgenommen halten darf, als dargeboten ist, und umgekehrt, daß man mehr darbieten muß, als im Moment rezipiert werden kann. Des ferneren ist die absolute „Angepaßtheit“ einer vom Lehrer getroffenen Stoffauslese und Anordnung stets ein Phantom; er geht hierbei aus von theoretischen Gesichtspunkten, durch welche er dem Schüler einen bestimmten Umfang der Rezeptivität und eine ganz bestimmte Reihenfolge seiner Entwicklungsphasen unterlegt, die sehr oft mit den wirklichen psychologischen und psychogenetischen Tatsachen nicht stimmen. Die natürliche ihm adäquate Aufnahmemenge und Reihenfolge kann nur der Schüler selber abgrenzen, indem er aus einer größeren Menge von Möglichkeiten die eine ihm zusagende verwirklicht. Endlich ist es falsch, zu meinen, daß alle jene Elemente der Darbietung, die nun infolge dieser Auslese nicht aufgenommen werden, vergeudet sind. Für die Psyche ist nichts ganz verloren; alles hat Nachwirkungen; und wenn das Entwicklungsstadium erreicht ist, das für jene früher übergangenen Elemente reif ist, so ist nun schon längst durch jenes früher unbewußt gebliebene Erleben der Boden geschaffen, um es jetzt um so schneller bewußt zu bewältigen; jene scheinbar vergeudeten Elemente hatten gewaltigen Vorübungswert.

Es ist natürlich klar, daß eine Durchführung des Prinzips in dem Maße, wie es Miß Sullivan tun konnte, nur unter den ganz besonders günstigen Bedingungen individualisierenden Privatunterrichts möglich ist; seine Hauptanwendungssphäre hat es in der Kinderstube, wo es sich ganz von selbst durchsetzt. Aber unser Beispiel von der Jugendliteratur zeigt auch seine anderweitige Anwendbarkeit. Die Lektüre von Tell in

einem Alter, in dem lange nicht alles verstanden wird, kann doch unvergleichlich mehr Bildungswert haben, als die Lektüre eines Buches, das in seinem gesamten Inhalt genau auf den Fassungskreis jenes Alters zugeschnitten ist.

Für die allgemeine pädagogische Theorie und den Schulunterricht aber wird es sich darum handeln, dem zweiten Prinzip neben dem ersten und im Verein mit ihm eine gebührende Berücksichtigung zu verschaffen.

2. Zur Taubstummenbildung.

Viel mehr in die unmittelbare pädagogische Praxis führt der zweite Gesichtspunkt. Wenn der hohe Grad geistiger Entwicklung, zu dem Helen Keller geführt worden ist, nicht allein auf ihre große Begabung und Energie, sondern vielleicht ebensosehr auf die glückliche Methode der Lehrerin zurückzuführen ist, drängt sich da nicht die Frage auf, ob das zugestandenermaßen ziemlich niedere geistige Niveau unserer Durchschnitts-Taubstummen nicht ebenfalls zum Teil auf einer Unvollkommenheit ihrer Ausbildungsmethode beruht?

Wir halten uns hierbei an das in Deutschland übliche Verfahren.

Die intellektuelle Rückständigkeit des Taubstummen gegenüber dem Blinden beruht fraglos darauf, daß sein Defekt ihm gerade den Zugang zur Sprache, dem Werkzeug des Intellekts, versperrt oder doch erschwert. Solange der Taubstumme, wie in Frankreich, auf seine, wenn auch künstlich bereicherte Gebärdensprache beschränkt bleibt, muß auch seine intellektuelle Entwicklung, wie wir oben sahen, eine verkümmerte bleiben. Ihm, wenn möglich, unsere Kultursprache zu geben, ist daher unumgängliche Forderung, um ihn geistig zu befreien. Die Forderung seiner Ausbildung in der allgemeinen Umgangssprache wird aber noch von einer anderen Seite her begründet, der der Verständigung: Nur wenn er mit den redenden und hörenden Menschen sprachlich verkehren kann, vermag er ein wirklich brauchbares Mitglied der menschlichen Gesellschaft zu werden. So wird denn der deutsche Taubstumme von Anfang an in der Lautsprache unterrichtet.

Sehen wir aber nun die Ausführung dieses Unterrichts

näher an, so stellt sich heraus, das die beiden Zwecke der Spracherlernung: geistige Ausbildung des Sprechenden selbst und Verständigung mit anderen Menschen nichts weniger als gleichmäßig verwirklicht werden. In unseren Taubstummenschulen ist das Interesse so sehr darauf konzentriert, dem Schüler eine Sprache beizubringen, durch die er sich verständigen kann, daß die geistesbildende Aufgabe der Sprache dahinter zurücktritt. Der Taubstumme lernt die Lautsprache als erste Wortsprache überhaupt; er kann sie aber nicht so lernen, wie ein normales Kind seine erste, d. h. Muttersprache, lernt, auf dem Weg der natürlichen Konversation und damit auch der zugleich geistigen Aneignung — dazu ist die Lautsprache viel zu schwer —, sondern er lernt sie, wie andere Menschen nur eine zweite Sprache, eine fremde Sprache nach der Muttersprache, lernen: systematisch, aus Elementen sie aufbauend, von Lauten zu Worten, zu Flexionen, zu Sätzen übergehend.

Alles dies wird notwendig durch die ungeheuren technischen Schwierigkeiten, welche die Lautsprache dem Taubstummen bereitet. Lange Zeit hindurch ist der Taubstummenunterricht ganz überwiegend ein Kampf ums Lautieren und Artikulieren, ein mechanisches Beibringen von Mundstellungen, Gaumenbewegungen, Ein- und Ausatmungen usw., deren Sinn und Wert dem Schüler zunächst völlig verschlossen bleibt, und, wenn er ihm selbst aufzugehen beginnt, doch in keiner Weise innerlich angeeignet wird. Daß alles erste Sprechenlernen ein Sprech-Denken-Lernen sein muß, und daß sich beides, Sprechen und Denken, hierbei in seinen spontanen Entwicklungsphasen entfalten muß, ist zu sehr beiseite gesetzt. Kein Wunder, daß diese kostbare Zeit, die für rein technischen Drill verbraucht wird, für die geistige Entwicklung uneinbringlich verloren geht, und daß trotz aller Mühe die Lautsprache für einen beträchtlichen Bruchteil der Taubstummen nie zum natürlichen Ausdruck ihres geistigen Daseins wird, daß sie hinter der Schule und nach der Schulzeit in die Gebärde und damit in die Gefahr intellektueller Stagnation verfallen.

Gegenüber diesem Umstand erscheint doch nun das in manchen amerikanischen Anstalten geübte Verfahren und vor allem der schöne Erfolg von Miß Sullivan zur gründlichen Überlegung zu mahnen. Hier ist bewiesen, daß es für den Taub-

stummenunterricht eine natürliche Zwischenstufe zwischen Gebärde und Lautsprache gibt, die den Geist über das Niveau der mimischen Bindung hinaushebt und den späteren Erwerb des Lautsprechens aufs glücklichste vorbereitet: das Fingeralphabet. Es ist so leicht zu lernen, daß das Technische daran in wenigen Wochen beherrscht wird; und es können dann mit seiner Hilfe sofort von der untersten Klasse an die ganzen geistigen Kräfte der Sprache in ihre natürliche Betätigung versetzt werden; an Stelle des ganz einseitigen sprachtechnischen Unterrichts der ersten Jahre kann ein ausgiebiger Sachunterricht in den verschiedensten Fächern erfolgen, bei dem in organischer Verbindung die Beherrschung von Sprachform und Sprachgehalt stetig vervollkommnet werden kann. Als eines neben all den anderen Fächern müßte natürlich der Artikulationsunterricht bestehen bleiben, aber nicht mehr mit seinem geisttötenden Mechanismus als dominierendes. Dann wird auch bald die Zeit kommen, in der nun die Lautsprache als Übersetzung der Fingersprache beigebracht werden kann; der Erfolg in ihrer Aneignung wird sicher kein geringerer, vielleicht ein größerer sein als bisher, denn sie ist dann von Anfang an durchgeistigt, mit Sinn und Bedeutung erfüllt.[1])

Man wende nicht ein, daß die Einführung des Fingeralphabets ein Umweg und damit eine beträchtliche Mehrbelastung des Unterrichts darstelle. Es ist ein psychologischer Satz, der viel zu wenig beachtet wird, daß ein Mehr an psychischen Inhalten durchaus nicht immer ein Mehr an psychischer Arbeit darstellt. Der gerade Weg, der mit möglichster Vermeidung von Zwischengliedern aufs Ziel los geht, ist in der Erziehung nicht immer der kürzeste. Vielmehr bedürfen wir oft genug — jede pädagogische Tätigkeit weiß es — der psychischen Hilfen, die, wenn sie ihre Schuldigkeit getan, zurücktreten oder ganz ausgeschaltet werden können. Sie erschweren nicht,

---

[1]) Obige Ausblicke begegnen sich mit Reformvorschlägen des Breslauer Taubstummenlehrers J. Heidsiek, der seit Jahren die Mängel der einseitigen Lautsprachmethode betont. Früher verlangte er als Ergänzung die umfangreichere Zulassung der Gebärde beim Taubstummenunterricht, neuerdings (Das Taubstummenbildungswesen in den Vereinigten Staaten Nordamerikas, Breslau 1899) die Mitbenutzung des Fingeralphabets.

sondern erleichtern die Arbeit.[1]) Eine solche Hilfe größten Stils aber wäre, nach allem, was wir bei Helen Keller erlebt haben, das Fingeralphabet.

Und dann sei auch noch auf einen anderen psychologischen Befund in diesem Zusammenhang aufmerksam gemacht. Die Bewältigung von Lernstoffen bestimmter Größe verlangt, nach mannigfachen experimentellen Untersuchungen, die fünf- bis zehnfache Schwierigkeit und Zeitvergeudung, wenn der Stoff mechanisch angeeignet wird, als wenn er mit Sinn verbunden ist.[2]) Die Lautsprache als erste Sprache muß mit all ihren Schwierigkeiten mechanisch angeeignet werden, während sie als zweite Sprache einen mit Sinn verbundenen Lernstoff bedeuten würde. Man erwäge, ob die hierdurch gegebene ungeheure Erleichterung die Mehrbelastung durch das Fingeralphabet nicht beträchtlich überkompensieren würde.

Ein letzter Gesichtspunkt, der für das Fingeralphabet spricht, ist endlich die nur so mögliche erfolgreichere Unterdrückung der Gebärde. Daß diese Unterdrückung wünschenswert ist, ist klar; denn das Fortbestehen der primitiven Sprachform neben der höheren verhindert, daß die höhere zum selbstverständlichen Träger der geistigen Entwicklung wird; darum ist auch der Kampf gegen die Gebärde im ganzen deutschen Taubstummenschulunterricht proklamiert. Andererseits aber wird allseitig zugestanden, daß dieser Kampf stets ohne vollen Erfolg geführt wird. Der Grund ist oben angedeutet: der Taubstumme braucht ein ihm natürliches Ausdrucks- und Verständigungsmittel; da die Lautsprache diese Natürlichkeit in den ersten entscheidenden Unterrichtsjahren nicht gewinnt, so bleibt ihm nichts anderes übrig, als die ihm adäquate Gebärde. Das Fingeralphabet aber ist — wie sich so frappant bei Helen Keller gezeigt hat — vorzüglich geeignet als Ablöserin der Gebärde. Der starke Drang des Taubstummen, mit den Händen zu gestikulieren, wird hier nicht gewaltsam unter-

[1]) Man denke etwa an das laute Zählen des Anfängers beim Klavierspiel.

[2]) So fand z. B. Ebbinghaus (Grundzüge d. Psychologie I., S. 627), daß er sinnvolle Verse acht- bis neunmal schneller lernte als sinnlose Silbenreihen von etwa gleicher Länge.

drückt — was doch nicht gelingt —, sondern zweckvoll verwertet und in den Dienst der höheren Geistesbildung gestellt, — und die Gebärde wird überflüssig.

3. Zur Erziehung von Taubstumm-Blinden.

Am meisten natürlich ist zu hoffen und zu erwarten, daß der bei Helen Keller errungene pädagogische Erfolg von Bedeutung werden wird für die Erziehung ihrer eigentlichen Schicksalsgenossen: der Taubstummblinden. Da über diese Seite der Heilpädagogik, abgesehen von den Fällen Laura Bridgman und dem unsrigen, noch so wenig an die weitere Öffentlichkeit gedrungen ist, so sei hier ein kurzer Hinweis auf das bisher schon vorliegende Material gegeben.

An größeren Publikationen über Taubstummblindheit existieren, außer Jerusalems Bridgman-Monographie und Helen Kellers Selbstbiographie, drei Arbeiten: eine deutsche von Riemann,[1]) eine amerikanische von Wade,[2]) eine französische von Arnould.[3])

Der Berliner Taubstummenlehrer Riemann gibt eine ausführliche Darstellung des Unterrichts, den er der taubblinden Hertha Schulz erteilt hat und schließt eine Besprechung von zwölf anderen Fällen an.

Die mir nicht zugänglichen Arbeiten Wades sollen wesentlich Zusammenstellungen kurzer Notizen über eine Reihe von Einzelfällen enthalten.

Am wichtigsten ist das Buch Arnoulds, das — wenigstens teilweise — ins Deutsche übersetzt zu werden verdiente. Arnould, der seinem Beruf nach dem Problem der Taubblindheit

---

[1]) G. Riemann. Taubstumm und blind zugleich. Unterrichtliche Tätigkeit und Beobachtungen an solchen Kindern nebst geschichtlicher Wiedergabe ähnlicher Fälle. Berlin 1895. 97. S. Fünf Jahre später veröffentlichte Riemann unter gleichem Titel seinen oben mehrfach zitierten kurzen Vortrag in der Zeitschr. f. päd. Psychol. II. Dem Vernehmen nach gedenkt Riemann demnächst wieder über die weiteren Fortschritte seiner Schülerin zu berichten.

[2]) William Wade. The Deaf-Blind. A Monograph. Hecker brothers, Indiana (U. S.) 1901. 80 S. — Dazu eine Ergänzung: The Blind-Deaf. A supplement to the Deaf-Blind. 1902. 28 S.

[3]) L. Arnould. Une Ame en Prison. Histoire de l'éducation d'une aveugle-sourde-muette de naissance et ses soeurs des deux mondes. III. éd., Paris (Oudin) 1904. 172 S.

eigentlich gänzlich fernsteht — er ist Literarhistoriker in Poitiers —, sah es als seine Pflicht an, die größere Öffentlichkeit mit einer pädagogischen Leistung bekannt zu machen, die weder in ihrer erziehlichen noch in ihrer philosophischen und psychologischen Bedeutung von den französischen Lehrern und Gelehrten bisher genügend beachtet worden sei. Es handelt sich um die recht erfolgreiche Erziehung der 1885 taubblind geborenen Marie Heurtin in der von den grauen Schwestern geleiteten Anstalt zu Larnay bei Poitiers.[1]) Arnould gibt nun freilich mehr die äußeren Daten dieser Erziehung als ihre pädagogische und psychologische Analyse, doch deutet er uns an, daß wir erfreulicherweise von Jerusalem eine Bearbeitung des Falles erwarten dürfen. Ein großer Teil des Buches ist angefüllt mit dem Abdruck von Artikeln über Marie Heurtin aus Zeitungen und Zeitschriften fast durchweg katholischer Observanz. Eine andere, ebenfalls in Larnay erzogene ältere Taubstummblinde, Marthe Obrecht, findet dann kürzere Schilderung; endlich folgt eine höchst dankenswerte gedrängte Zusammenstellung des ganzen auf die Taubblindenpädagogik bezüglichen Materials, vor allem ein Katalog von 54 Fällen angeborener oder früh eingetretener Taubblindheit, mit kurzen Abrissen des Lebenslaufs und sorgfältigen bibliographischen Notizen.

Die folgenden tatsächlichen Angaben beruhen hauptsächlich auf Benutzung oder Bearbeitung dieses Katalogs.

Einigen freilich noch sehr dürftigen Statistiken zufolge ist bei etwa 2—3 % aller Taubstummen zugleich Blindheit vorhanden; doch kommt von diesen nur ein Bruchteil für die Erziehungsfrage in Betracht, da bei vielen die Blindheit erst in späteren Lebensjahren hinzugetreten ist, bei anderen die Taubblindheit nur eine Teilerscheinung eines körperlichen oder geistigen Gesamtdefektes ist, der unterrichtliche Einwirkung überhaupt ausschließt. Aus dem letzteren Grunde stirbt auch ein starker Prozentsatz der Taubstummblinden in sehr frühem Lebensalter. Oft genug aber ist ja der Defekt, wie z. B. bei

[1]) Die eigentliche Vollbringerin dieser Erziehungstat ist die Schwester Sainte-Marguerite, die um dieses Verdienstes willen von der französischen Akademie mit dem Montyonpreise bedacht worden ist.

Laura Bridgman und Helen Keller, lediglich Folge einer akuten Erkrankung und kann dann bei sonst gesundem Körper und Geist bestehen; hier ist dann Erziehung und Unterricht in weitem Umfang möglich.

Angeboren war die Taubblindheit sechsmal unter den 54 Fällen Arnoulds. Natürlich ist dieser Umstand für pädagogische Absichten sehr erschwerend; die Erziehung hatte in einem jener sechs Fälle guten Erfolg (bei Marie Heurtin) und in einem Falle leidlichen Erfolg (bei einem deutschen Knaben Josef Sure in Hesborn [Westfalen].)

Merkwürdig ist das Überwiegen des weiblichen Geschlechts: unter den 54 Fällen Arnoulds sind 34 Mädchen (63 %).

Besonders stark von dem Übel scheint Schweden heimgesucht zu sein; hier sollen nach einer Statistik auf 2100 Taubstumme 90 kommen, die zugleich blind sind (= $4^1/_3$ %). Schweden hat auch bereits seit fast zwei Jahrzehnten eine Sonderschule für taubstummblinde Kinder in Venersborg, in der von 1886—1902 18 solcher unglücklichen Geschöpfe Unterricht empfangen haben.[1])

In allen übrigen Ländern fehlen besondere Erziehungsstätten für diese Dreisinnigen; Krüppelheime, Blindenanstalten, haupsächlich aber Taubstummenanstalten sind ihre Domizile, soweit Anstaltserziehung in Frage kommt. Daneben gibt es einerseits eine kleine bevorzugte Gruppe, die — wie Helen Keller — intensiven Privatunterricht erhält, andererseits eine, ihrem Umfang nach unkontrollierbare, unglückliche Schar von solchen, die, obwohl erziehungsfähig, gänzlich unerzogen zu Hause dahinvegetieren oder in Idiotenanstalten gesteckt sind.

Daß die beiden letztgenannten Möglichkeiten auch heute noch mehr oder minder häufig vorkommen müssen, ist leider kaum zu bezweifeln. Wie die Berichte zeigen, war es oft nur ein glücklicher Zufall, der die Eltern oder Pfleger eines taubstummblinden Kindes an die richtige Stelle kommen ließ — ein Zufall, der ebenso leicht hätte versagen können und gewiß

[1]) Die Leiterin, Frau Elisabeth Anrep-Nordin, hat über die Leistungen der Schule in vier Broschüren (1893—1903) Berichte veröffentlicht (in schwedischer Sprache).

in anderen Fällen versagt hat. In weitesten Kreisen ferner ist die Tatsache, daß Taubblinde überhaupt erziehungsfähig sind, völlig unbekannt, so daß man erst gar nicht mit der Möglichkeit rechnet, solche bedauernswerten Wesen aus der Vertierung retten zu können. Endlich ist die bei Taubblindheit vorhandene Unzugänglichkeit des Geistes mit primärer Unzulänglichkeit des Geistes in den äußeren Symptomen der Entwicklungshemmung so ähnlich, daß die Fehldiagnose auf Idiotie sehr nahe liegt; auch die recht intelligente Marie Heurtin ist der Idiotenanstalt nur mit knapper Not entgangen.

Sehr vielsagend scheint mir in dieser Hinsicht eine kleine Statistik zu sein, die ich, auf Grund der von Arnould zusammengebrachten 54 Fälle, über die Beteiligung der verschiedenen Kulturländer an der Taubstummblinden-Erziehung aufgestellt habe; bei der umfassenden Literaturbeherrschung Arnoulds ist nicht anzunehmen, daß ihm wesentliches Material entgangen sein sollte. Hiernach steht jenes Land, das als erstes in der Taubblinden-Erziehung voranging, auch in bezug auf die Zahl der behandelten Individuen an der Spitze: den Vereinigten Staaten gehören 23 Fälle (also fast die Hälfte aller) an. Es folgt Schweden mit 10, Deutschland und Frankreich mit je 6, Spanien mit 2, England, Schottland, Belgien, die Schweiz, Norwegen und China mit je 1 Fall. Sollte nun wirklich in England außer der einen (1873 geborenen und erst mit acht erblindeten, mit elf Jahren ertaubten) Jeanne Paterson kein einziger Fall von früh eingetretener Taubblindheit existiert haben und existieren, ebenso in Italien, in Rußland usw.? Sollten aber nicht auch in den anderen Ländern sehr viel mehr Fälle vorhanden sein, auch erziehbare Fälle, als wirklich erzogen worden sind?

Damit nicht noch weiterhin geistig gesunde, entwicklungsfähige Individuen zu seelischem Verkommen verurteilt werden, scheint daher ein Appell an die Öffentlichkeit — wie ihn schon Riemann und Arnould ähnlich versucht haben — durchaus notwendig: man sorge dafür, daß die Erziehbarkeit taubstummblinder Kinder zu einer allgemein gekannten Tatsache, und daß ihre Erziehung zu einer allgemeinen humanitären Forderung gemacht werde!

Aber noch aus einem anderen Grunde ist es Zeit, daß die Taubblindheitspädagogik aus ihrer Verborgenheit heraustrete: es müssen die bisher gemachten methodischen Erfahrungen allen weiteren derartigen Erziehungsversuchen zugute kommen. Als die Nonnen von Larnay taubstummblinde Kinder zur Erziehung übernahmen, wußten sie nichts von Laura Bridgman und dem dort angewandten Verfahren und mußten sich mühselig selbst ihre Methode schaffen. Das gleiche gilt von den Pflegerinnen der Hertha Schulz im Oberlinhause; und als Riemann Herthas Unterricht übernahm, kannte er zwar die amerikanischen Fälle dem Namen nach, machte sich aber nicht die dortigen Erfahrungen zu Nutze, sondern unterrichtete mit einer Modifikation der deutschen Taubstummenunterrichtsmethode. (Näheres hierüber weiter unten.) Die hier herrschende Zersplitterung wird so recht augenfällig, wenn man dem Katalog von Arnould entnimmt, auf wie verschiedene, zum Teil sehr unbeholfene Mittel die Taubblinden-Pädagogik kam, weil sie so oft immer wieder von vorne anfangen mußte. Wir finden neben den uns schon bekannten Verständigungsmitteln: Brailleschrift, Reliefschrift, natürlicher Gebärde, künstlicher Gebärde, Fingeralphabet und Lautsprache, noch die „Fingerschrift" und den „alphabetischen Handschuh". Bei der vielfach angewandten Fingerschrift besteht die Unterhaltung darin, daß der Taubblinde mit dem Finger das, was er sagen will, auf den Tisch schreibt, und daß der andere den Finger des Taubblinden ergreift und damit auf dessen Brust, Wange oder Hand seine Worte schreibt. Noch merkwürdiger und sicherlich schwerfälliger ist der „alphabetische Handschuh", der einigemal in Amerika bei erst spät eingetretener Erblindung angewandt worden ist: Der Taubblinde zieht einen Handschuh an, in dessen Innenfläche die 24 Buchstaben des Alphabets eingedruckt sind; der Partner tippt wie beim Schreibmaschinenschreiben auf die Buchstaben, und der Taubblinde erkennt an den verschieden lokalisierten Berührungsempfindungen die gemeinten Buchstaben.

Weitaus am häufigsten freilich kam das Fingeralphabet zur Anwendung, das immer wieder seine große Brauchbarkeit erwies. Außer in Amerika ist es das Hauptverständigungs- und Unterrichtsmittel in der schwedischen Schule, sowie bei

den beiden uns genauer bekannten französischen Taubblinden; diese zwei an derselben Stelle befindlichen Schicksalsgefährtinnen sind auf solche Weise, ohne je etwas von einander gesehen oder gehört zu haben, des lebhaftesten Gedankenaustausches fähig und in warmer Freundschaft verbunden. Die Nonnen von Larnay hatten freilich nicht sofort mit dem Fingeralphabet begonnen, sondern es zunächst mit der Einführung von künstlichen Gebärden versucht; doch häufte sich die Zahl der hierzu nötigen Zeichen bald so sehr, daß sie für die Kinder verwirrend wurden. Die nun angewandte „Dactylologie" wurde gleich mit großer Freude aufgegriffen und mit Leichtigkeit bewältigt. Später begann man — bei Marie Heurtin — mit Lautsprachlektionen, die aber bald wieder aufgegeben wurden.

In dem letzten uns näher bekannten Fall hat das Fingeralphabet nicht diese Rolle gespielt. Hertha Schulz, 1876 geboren, im vierten Jahre ertaubt und erblindet (sie konnte also schon sprechen, verlor aber die Sprache völlig und wurde auch bei späterem Sprachunterricht kaum durch bewußte Worterinnerungen unterstützt), kam mit elf Jahren in das Oberlinhaus (Krüppelheim) in Nowawes bei Potsdam. In den ersten vier Jahren erfolgte ihre geistige Ausbildung lediglich durch Vermittlung der Brailleschrift, mit deren Hilfe sie zu einem nicht zu geringen Wortschatz und zur Bildung kleiner flexions- und partikelloser Sätzchen gelangt war (z. B. Hertha Hut Mantel fort). Nun wurde Riemann zugezogen und begann sogleich mit einem systematischen Lautsprachunterricht; zu jedem gelernten Laut und Wort wurde stets das entsprechende fingeralphabetische Zeichen und das Schriftzeichen in Reliefbuchstaben beigebracht; doch der Laut erhielt — und behielt auch später — stets die Vorherrschaft. Sie ist so weit gebracht worden, daß ihre Sprache für ihre Umgebung verständlich ist.

Was schließlich die bisherigen Erfolge der Taubstummblinden-Ausbildung anlangt, so ist ein Ergebnis, das dem bei Helen Keller erzielten auch nur annähernd ähnelte, in keinem anderen Falle erreicht worden. Vielmehr stehen die besseren Fälle ungefähr auf der Stufe von Laura Bridgman, also einer sehr eingeschränkten Elementarbildung, die etwa Lesen, Schreiben, die vier Spezies, Wiedergabe kleiner Geschichten, etwas

Naturkunde, etwas Geographie und Geschichte des Heimatlandes, vor allem Religion umfaßt. Bei Laura Bridgman, Hertha Schulz, Martha Obrecht, Marie Heurtin finden wir das religiöse Moment besonders stark betont; dies beruht zum Teil darauf, daß die Kinder in der Atmosphäre religiöser Wohltätigkeitsanstalten ihre Heimat gefunden haben, zum anderen darauf, daß ihre Abgeschlossenheit von der Außenwelt die Richtung auf das Übersinnliche, und ihr doppeltes Unglück die Hoffnung auf die jenseitige Glückseligkeit besonders bestärkt hat.

Neben jenen theoretischen Fächern geht meist eine Ausbildung der Handfertigkeit (Stricken, Flechten usw.) einher, die zuweilen einen hohen Grad erreicht.

Daß das bei anderen Taubstummblinden erzielte geistige Niveau so tief unter dem Helen Kellers liegt, ist ja zum größten Teil zurückzuführen einerseits auf die hohe Begabung Helens, andererseits auf den intensiven, über alle denkbaren Hilfsmittel unbeschränkt verfügenden Privatunterricht, hinter dem jede Anstaltserziehung zurückbleiben muß. Aber einen gewissen Anteil wird doch wohl auch die Methode haben. Soweit die Berichte erkennen lassen, ist die Sullivan-Methode, die das Sprechdenken von vornherein durch Konversation seine natürliche Entwicklung nehmen läßt, in keinem anderen Falle angewandt worden; vielmehr ging man stets systematisch vor, lehrte die Kinder die einzelnen Wörter isoliert, schritt zu Wortklassen, Flexion, Satzbildung vor usw.— wie wir es soeben als berechtigt für das Erlernen einer zweiten Sprache, aber als unnatürlich für das Erlernen des ersten Sprechens nachgewiesen haben. Selbstverständlich soll daraus den so verdienstvollen und aufopfernden bisherigen Bildnern der Taubstummblinden kein Vorwurf gemacht werden; aber für die Zukunft wird man allerdings, wo die gleiche Aufgabe besteht, nicht mehr an dem Sullivanschen Verfahren vorübergehen dürfen, ohne wenigstens einen Versuch damit zu machen. Man wird feststellen müssen, ob es nicht auch bei mittlerer Begabung des taubblinden Kindes besser ist, ihm die Fingersprache annähernd in der Weise beizubringen, wie dem vollsinnigen Kinde die Lautsprache, als daß man es analog dem lateinlernenden Sextaner unterrichtet. Riemann, der Lehrer von Hertha Schulz, hat in

seinem Buche prinzipiell das systematische, aus Elementen schrittweise das Sprachgebäude aufbauende Verfahren befürwortet[1]) und auch bei seiner Schülerin praktisch durchgeführt. Aber fünf Jahre später sagte er in seinem Vortrag: „Oft will es mir scheinen, als ob in der ganzen Zeit, wo sie noch nicht unterrichtet wurde, und auch solange ihr der Unterricht noch nicht genug Denkstoff bieten konnte, ihr ganzes Denken nur in diesen Kindererinnerungen aufgegangen ist. Sie ist dadurch vielleicht zu lange im Banne der Kindheit erhalten geblieben." (A. a. O. S. 267.) Sollte dazu nicht vielleicht doch der Umstand beigetragen haben, daß der erste Sprachunterricht, weil er in so überwiegendem Maße technischer Unterricht war, die Förderung der spontanen geistigen Entwicklung hintan setzen mußte?

Man sieht aus diesen Fragen, wie wichtig es für die Taubblindenpädagogik auch in methodischer Beziehung wäre, wenn sie endlich aus dem Stadium des unsicheren Tastens und Probierens seitens vereinzelter Erzieher herauskäme und zu einer sozialpädagogischen Angelegenheit gemacht würde. Ein internationaler Zusammenschluß aller Beteiligten wäre hier sehr wünschenswert.

---

[1]) „Der Sprachaufbau hat bei Taubstummblinden ebenso stattzufinden, wie bei den Taubstummen. Sowohl der begriffliche Inhalt als die formale Folge müssen sich in elementarer Anreihung tragen und fördern." A.a.O. S.93.

Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogischen Psychologie und Physiologie

herausgegeben von

Prof. Th. Ziegler (Strassburg) & Prof. Th. Ziehen (Berlin).

VIII. Band, 3. Heft.

DER FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT AUF UNSEREN HÖHEREN SCHULEN

VOM STANDPUNKT DER PHYSIOLOGIE UND PSYCHOLOGIE BELEUCHTET

VON

PROF. DR. F. FAUTH,

DIREKTOR DES KÖNIG WILHELM-GYMNASIUMS ZU HÖXTER.



BERLIN,

Verlag von Reuther & Reichard

1905.

Druck von Paul Schettlers Erben, Gesellsch. m. b. H., Hofbuchdruckerei in Cöthen.

Von der Schule DESCARTES' bis zur neuesten Zeit läuft der Faden der Erkenntnis, daß die ganze Körperwelt nur Vorstellung der Psyche ist. Einen besonders überzeugenden Ausdruck hat dieser Erkenntnis LOTZE im zweiten und dritten Buch des ersten Bandes seines Mikrokosmus gegeben. Er sagt: „Von ihrem eigenen Glanze beleuchtet liegt die Welt vor uns und Töne und Düfte durchkreuzen außer uns den unermeßlichen Raum, der in den eigenen Farben der Dinge spielt. Gegen diese stets vorhandene Fülle schließen unsere Sinne bald sich ab und beschränken uns auf den Verlauf unseres inneren Lebens, bald öffnen sie sich wie Pforten dem ankommenden Reize, um ihn so, wie er ist, in der wahren Anmut oder Häßlichkeit seines Wesens in sich aufzunehmen. Kein Zweifel trübt die Zuversichtlichkeit dieses Glaubens.

Aber eine andere Auffassung belehrt uns, daß alle Empfindungen, durch die wir von der Welt wissen, Töne, Farben, Tastempfindungen, Gerüche, Geschmack, als Empfindungen nur in unserer Seele leben, ja, daß jede Empfindung nur das eigene Erzeugnis unserer Seele sei, angeregt zwar von äußeren Eindrücken, aber weder dieser noch den Dingen ähnlich, von denen sie ausgingen. So ist das Reale der äußeren Welt von unseren Sinnen völlig geschieden und die ganze Mannigfaltigkeit der Sinnenwelt eine Erscheinung in uns selbst, die wir freilich rückwärts über die Dinge ausbreiten. Eine solche Entstehung des Weltbildes als eigne Tat der Seele ist für uns aber viel wertvoller, als wenn unsere Seele die draußen fertige Welt einfach nur widerspiegelte. Denn die Tatsache, daß der Einfluß der Materie und ihrer Veränderungen in dem Inneren der geistigen Wesen dieses Aufblühen einer Welt seelischer Empfindungen veranlaßt, steht nicht als eine müßige Zugabe neben dem übrigen Zusammenhang der Dinge, als weise der Sinn alles Seins und Geschehens vollendet auf ihn hin;

sie selbst ist vielmehr eines der größten, ja, das größte aller Ereignisse überhaupt, neben dessen Tiefe und Bedeutsamkeit alles übrige verschwindet, was sonst zwischen den Bestandteilen der Welt sich ereignen könnte. Anstatt zu klagen, daß die Sinnlichkeit die wahren Eigenschaften der Dinge außer uns nicht abbildet, sollten wir glücklich sein, daß sie etwas viel Größeres und Schöneres an ihre Stelle setzt; nicht gewinnen, sondern verlieren würden wir, wenn wir die leuchtende Herrlichkeit der Farben und des Lichtes, die Kraft und Anmut der Töne, die Süße des Duftes aufopfern müßten, um an Stelle dieser Welt der mannigfachsten Schönheit uns an der genauesten Anschauung mehr oder minder häufiger, nach dieser oder jener Richtung gehender materieller Schwingungen zu trösten. Ist es doch außerdem uns möglich, in wissenschaftlicher Untersuchung dieser Erkenntnis der materiellen Welt außer uns habhaft zu werden und jene farblosen Gründe der sinnlichen Welt noch zu erreichen. Sehen wir deshalb von der Klage ab, als entgehe unserer Wahrnehmung das wahre Wesen der Dinge, eben darin besteht es vielmehr, als was sie uns erscheinen, und alles, was sie sind, ehe sie uns erscheinen, das ist nur die vermittelnde Vorbereitung für diese endliche Verwirklichung ihres Wesens selbst. Sie bedarf dazu, als des letzten, wie edelsten Werkzeuges, eben des empfindenden Geistes, der allein imstande ist, dem stummen Streben Worte zu geben."

Diese das Leben vergeistigende Weltauffassung hat auch heute noch ihre beredten Vertreter. Verworn sagt in der vierten Auflage seiner allgemeinen Physiologie (1903) Seite 41: „Diese Tatsachen (die beweisen, daß die Vorstellungen der Körperwelt abhängig sind von unsern Empfindungen) sind von weittragender Bedeutung. Sie zeigen uns, daß das, was uns als Körperwelt erscheint, in Wirklichkeit unsere eigene Empfindung oder Vorstellung, unsere eigene Psyche ist." Er faßt seine Weltanschauung, die er Psychomonismus nennt, in dem Wort zusammen: „Es existiert nur Eines, das ist die Psyche."

Diese Weltauffassung, die sich für den scharf beobachtenden Denker ergibt, ist in verschiedner Hinsicht in ihren Wirkungen von größter Bedeutung. Wenn wir bedenken, daß alles, was wir von der Welt wissen, nämlich die Summe der Empfindungen, die durch Vermittlung unserer Sinne bei der Berührung mit der Außenwelt in uns entstehen, eigentlich Erzeugnisse unseres eigenen Geistes sind, so verstehen wir die Wärme des Natur- und Heimats-

gefühls, mit dem wir an unserer gewohnten Umgebung hängen. Vaterländische Kunst, Sitte und Gewohnheit erhalten so ihr Verständnis und ihre Berechtigung, denn unsere Heimat sind nach den oben entwickelten Anschauungen zum größten Teil wir selbst. Wir erkennen auch sofort, wie viel wichtiger für uns unser eigenes geistiges Leben mit der in seiner Tiefe schlummernden Eigenart ist als das Leben der Außenwelt, und daß, abgesehen von unsern Empfindungen, mit denen unsere Seele auf die von außen kommenden Reize antwortet, die Welt da draußen wie ein uns verschlossenes dunkles Land vor uns liegen muß. Nun wird auch verständlich, warum die Erfolge in der Erkenntnis des menschlichen Geistes soviel älter sind als die in der Erkenntnis der Natur, warum es schon Geisteswissenschaften und geistiges Leben gab, während das mechanische Leben der Natur den Menschen noch ein Buch mit sieben Siegeln blieb. Nur auf mühsamen Umwegen, durch schwere geistige Arbeit und Berechnung ist es den Menschen allmählich gelungen, die Gesetze der Außenwelt zu erkennen und eine Naturwissenschaft zu schaffen und mit ihr die Natur zu beherrschen. Nachdem aber einmal der Schlüssel zur Natur gefunden war, ging die Arbeit der Naturwissenschaft rasch vorwärts, und wir stehen noch heute mitten in ihrem Siegeslauf.

Doch darüber dürfen wir uns nicht täuschen, wenn die Naturwissenschaften zum Verständnis und zur Beherrschung des Lebens als Ergänzung der Geisteswissenschaften auch unbedingt nötig sind, wenn ihre Frucht auch die Erzeugung vieler sinnlicher Genüsse für den Menschen ist, uns näher steht doch, und wichtiger ist doch unser eigenes inneres geistiges Leben. Wenn wir auch darnach trachten müssen, zu erfahren, welches Getriebe mechanischer Naturgesetze die Grundlage unserer Empfindungen ist, viel wichtiger ist es doch, die Gesetze zu erkennen, nach denen die Empfindungen in uns und aus uns entstehen, und weiterhin zu beobachten, wie aus und neben diesen Empfindungen in uns Gefühle und alle Strebungen und Willensbewegungen sich bilden. Diese ganze innere Welt das ist eigentlich unsere Welt, aus der das Höchste und Schönste hervorgeht, was uns bewegt, die gesamte Welt der Ideale, nach denen das Menschengeschlecht strebt und bis an sein Ende streben wird und streben muß.

Während wir nur auf Umwegen und mühsam die Sprache der Natur verstehen lernen, und während diese Sprache der Natur unter dem Einfluß der Entdeckungen von Jahr zu Jahr eine

andere wird, redet die menschliche Sprache seit Jahrtausenden klar und vernehmlich von dem geistigen Leben der Menschen, und in den sprachlichen Urkunden liegt das Leben der alten Kulturvölker, besonders das der Griechen und Römer wie ein Spiegel vor uns, wenn einzelne Züge auch hier erst bei genauerer Betrachtung immer deutlicher und klarer hervortreten. Wir verstehen es, daß die Schulen, die sich bestreben ihre Schüler in die Natur und die Technik einzuführen, allerdings eine große, notwendige Aufgabe haben, die sich mit dem Fortschritt der Naturwissenschaft und Technik stetig ändert und vertieft, aber wir erkennen auch, daß die Aufgabe, die unser Sprachunterricht auf den höheren Lehranstalten sich steckt, nämlich die Schüler in das eigentliche Geistesleben der Menschheit einzuführen, eine Aufgabe ist, die eine Ewigkeitsnatur an sich trägt, mit der sich nach Notwendigkeit und idealem Werte keine andere Bildungsaufgabe messen kann. Daher will diese Seite des Unterrichts keine Schule ganz entbehren.

Um nun zu verstehen, welche Bedeutung die Sprache als Ausdruck des Geistes für die Menschheit hat, und wie der Natur der Sprache entsprechend der Sprachunterricht eingerichtet sein sollte, wird es nötig sein, die Physiologie und die Psychologie zu Rate zu ziehen, um mit ihrer Hilfe die Bedeutung der menschlichen Sprache und ihr Wesen sowie ihre Gesetze einigermaßen zu erkennen.

Für die gelehrte Untersuchung der Studierstube ist die Sprache vielfach zu einem ruhenden Gegenstand, zu einem leblosen Objekt der Betrachtung geworden. Das hat auch die Pädagogen hier und da auf Irrwege geführt. In Wirklichkeit ist die Sprache Leben und Tätigkeit. Das zeigt sich schon in der Eigentümlichkeit, (die sie mit vielen Erscheinungen des menschlichen Lebens gemeinsam hat), daß in ihr stetig unbewußt verlaufende Vorgänge ins Bewußtsein gehoben und vervollkommnet werden. Auch wenn die Sprache ihre höchste Vollkommenheit auf diese Weise erhalten hat, bleibt dieses Bild des tätigen Lebens bestehen, indem nicht nur vom Unbewußten zum Bewußten, vom Bewußten zum Unbewußten, sondern auch zwischen den verschiedenen Organen, die bei der Sprache tätig sind, die Fäden des Lebens stetig hin- und herlaufen. Also Sprache ist Leben.

Es ist leicht einzusehen, warum der Mensch unter den Zeichen, die ihm seine Sinne als Mittel des Ausdruckes zur Verfügung stellen, den Laut bevorzugt hat. Geruch, Geschmack,

Tastsinn sind nicht nur die ärmeren Sinne, sondern der Mangel an qualitativer Abstufung erschwert bei ihnen eine Gliederung. Aber auch vor der Farbe hat der Laut Vorzüge. Die Farbe scheint nur die Oberfläche der Dinge durch ihr Bild wiederzugeben, sie ist nur im Lichte verwendbar und nur in grader Linie sichtbar. Der Laut ist Tag und Nacht hörbar und dringt in jeden Raum. Auch ist die Tonleiter nicht nur reicher als die Farbenskala, sondern sie übertrifft sie an Schärfe und Reichtum der Gliederung. Ausschlaggebend ist aber von dem Standpunkt, daß Sprache Leben ist, die Tatsache, daß der Ton von uns selbst in jedem Augenblick dem Bedürfnisse entsprechend erzeugt wird und so die feinste Gefühlserregung unseres innersten Lebens in seinem Auf- und Abwogen widergeben kann. Darum ist die Sprache aller Völker Lautsprache. Die Lautsprache ist Sprache des Lebens, aus dem innersten Leben des Menschen hervorbrechend, Leben offenbarend und Leben schaffend. Der Zusammenhang der Lautsprache mit der anderen sinnlichen Zeichensprache ist aber nicht unterbrochen. Wir sind ja imstande, von jeder Zeichensprache, vor allem von der Schriftsprache unmittelbar zur Lautsprache und umgekehrt überzugehen. Die Lautsprache steht nur als Vertreterin aller Sprachen da. Das hängt zusammen mit der Verwandtschaft der menschlichen Sinne, die es uns möglich macht, die verschiedenen Sinnesempfindungen mit einander zu vergleichen und eine für die andere einzusetzen, oder eine durch die andere zu veranschaulichen. Auf dieser Verwandtschaft und Verwendbarkeit der Sinnesempfindung beruht zum großen Teil die Harmonie, Schönheit und der Reichtum unseres Seelenlebens. Wie wir z. B., um zur Klarheit des Vorstellens zu gelangen, nach Beispielen aus der Welt des Schauens greifen, so bevorzugt der mit seinem Gemüt arbeitende Mensch die Wärme der Tonbilder. Wir können kaum einen Satz zum Ausdruck bringen, ohne aus den verschiedensten Sinneskreisen Bilder zu entlehnen. Ohne Anstoß springen wir so von einem Sinn zum andern. So ist jede Sprache ein Bild des reichen Lebens, wenn auch die Lautsprache die Führerin bleibt.

Von der Sinnenwelt als dem Quell des Lebens gehen wir also bei der Lehre von der Sprache aus. Aber schon die niedrigste Empfindung, der einfachste Ausdruck dieser Empfindung in der Sprache schließt zugleich eine geistige Verarbeitung des sinnlichen Stoffes ein. Das zeigt sich in steigendem Maße, indem sich die

Empfindung zur Anschauung, zur Vorstellung, zum Begriff entwickelt. Auch hier ist alles Leben.

Je mehr sich die Wärme des sinnlichen Lebens zur geistigen Klarheit entwickeln soll, um so mehr muß es von der Seele verarbeitet werden. Die Erfolge dieser geistigen Arbeit finden wir aufgezeichnet in wissenschaftlicher Form in der Psychologie, der Logik, der Grammatik, ja sogar in der Metaphysik. Mit allen diesen Gebieten berührt sich unsere heutige Sprache, und das Kind, das sprechen lernt, schöpft unbewußt aus diesen geistigen Quellen. Spielend vollzieht es die schwerste Arbeit des Geistes und löst Rätsel des Lebens.

Aber die Sprache ist nicht nur ein Mittel, in das das geistige Leben gefaßt und andern überliefert wird, die Sprache ist auch ein Werkzeug, durch das das Denken selbst, ja der ganze Geist des Menschen vervollkommnet wird. Zwar denken wir bekanntlich oft ohne Sprache, aber durch die Sprache erhält das Denken erst Schärfe, Klarheit, Festigkeit und Reichtum.

Unser Bewußtsein hat nicht die Fähigkeit, den ganzen Schatz, den die Seele an Vorstellungen etc. in sich birgt, zu gleicher Zeit vorzuführen. Es können nur eine kleine Zahl von Vorstellungen auf einmal in das Licht des Bewußtseins treten, sie bilden daher Reihen, wobei meist eine nach der andern auftritt, und eine die andere verdrängt. Sie folgen so, wie sie von vornherein mit einander assoziiert sind; ein Teil eines Ganzen ruft den andern Teil herbei, ein Fall wird Allgemeinbegriff der andern. Logische und grammatische Verbindung, besonders auch die Lokalisation in Zeit, Raum usw. spielt dabei eine große Rolle. In dieser Verbindung werden sie entweder neu geschaffen und mit einander verknüpft oder mittelst dieser schon früher geschaffenen Assoziation aus dem Schatz des Gedächtnisses hervorgeholt. Und gerade für diese Art der Neuschaffung oder Reproduktion ist die Sprache von der allergrößten Bedeutung. Die Lautbilder, die Worte und die Satzteile erleichtern durch ihre Fähigkeit, sich leicht mit einander zu verbinden, die Entstehung der Assoziation, der geistigen Beziehungen von Bildern und Begriffen, sie spiegeln diese Beziehungen sinnlich wider und erleichtern die Lokalisation im Gedächtnis. Die geheimnisvolle Verbindung von Gehirn und Seele, auf der unser ganzes Leben beruht, wird durch die Sprache ganz besonders gefördert. (Ich komme später nochmals darauf zurück.) Und da mit der

Vorstellungswelt die Welt der Gefühle und Strebungen aufs engste verknüpft ist und beide in der Sprache geistig und sinnlich Nahrung und belebenden Ausdruck finden, so daß in ihr Verstehen, Fühlen und Wollen aufs engste und lebendigste mit einander verbunden sind, wovon jede lebendige Rede uns überzeugen kann, so ist die Sprache der vollkommenste Ausdruck und die kräftigste Förderin der ganzen menschlichen Persönlichkeit. In seiner Sprache haben wir den ganzen Menschen, denn das in der Sprache enthaltene Denken, Fühlen und Wollen ist nicht ein Kleid, das wir anziehen oder ablegen, sondern unsere Sprache sind wir selbst. Denken, Fühlen, Wollen eines Menschen durch die Sprache bilden heißt, die Person des Menschen selbst bilden, da er sich mit seinem Verstehen, Fühlen, Wollen in der Sprache deckt.

Auf die Wichtigkeit der sinnlichen Unterlage der Sprache haben wir schon öfter hingewiesen. Es ist auch für den Sprachunterricht wünschenswert, sich davon eine klare Vorstellung zu machen. Man nimmt an, daß für die verschiedenen Seiten der Sprache sich im Gehirn Zentren befinden, die durch Bahnen eng mit einander verknüpft sind. Kussmaul in seinem klassischen Werk über die Störungen der Sprache sagt: „Es ist der Sprache ein ebenso großer, als verwickelter Apparat von nervösen Bahnen und gangliösen Zentren zugewiesen, die teils die höchsten Werkstätten der bewußten Intelligenz und des Willens sind, teils reflektorische Werkstätten sind, in denen einfache und geordnete sensorische Erregungen in Bewegungen umgesetzt werden. Ein einfaches Sprachzentrum, einen „Sitz der Sprache“ im Gehirn, gibt es nicht, so wenig, als einen „Sitz der Seele“ in einem vielfachen Zentrum, es ist vielmehr das zentrale Organ der Sprache aus einer großen Zahl räumlich getrennter, durch zahlreiche Bahnen unter sich verbundener, geistige, sensorische und motorische Funktionen vollziehender gangliöser Apparate zusammengesetzt. Keiner dieser Apparate aber dient wahrscheinlich bloß dem Sprachzweck, die nervösen Mechanismen können verschiedenen Zwecken dienstbar gemacht werden, erst die Übung stellt diejenigen Verbindungen zwischen Ganglienzelle und Ganglienzelle, gangliösen Zentren und Zentrum her, welche die Sprache im engeren Sinne, wie alle die anderen so ungemein zahlreichen Mittel des Ausdruckes für unser Denken und Fühlen ermöglichen. In diesem Sinne wird ein zentrales

Sprachorgan erst durch die Sprache selbst allmählich im Gehirn erzogen, oder, wenn man will, geschaffen." ... Über den Wert der Übung sagt KUSSMAUL dann weiter: „Die Übung hat zwei große Erfolge. Sie lehrt nicht nur die Muskeln richtig auswählen, welche die Erreichung bestimmter Zwecke verbürgen, sie setzt auch an die Stelle der anfänglichen ungeordneten und nutzlosen Kraftvergeudung und explosiven Entladung einen ebenso ökonomisch als zweckmäßig geregelten Verbrauch der motorischen Kräfte ... Verbinden wir ein bestimmtes Gefühl oder eine bestimmte Vorstellung öfter mit einer Bewegung, so kommt diese schließlich unwillkürlich zustande, sobald jenes Gefühl oder jene Vorstellung sich vorfinden und umgekehrt. Das Band, das die Einübung unserer Zentralorgane zwischen diesen und jenen Stationen der Empfindung, Vorstellung und Bewegung knüpft, nennen wir die Gewöhnung. Stationen, die gewöhnt sind, mit einander zu korrespondieren, beantworten sich ihre Depeschen sehr prompt, während sie die von anderen nicht oder nur zögernd und unsicher beantworten. Es sieht ganz so aus, als ob Erregungen, die wiederholt von einem Punkt zum anderen sich fortpflanzen, Widerstände aus den verknüpfenden Bahnen zur Seite schöben, was die Wege freier, glatter und geläufiger macht."

Über die Entwicklung, die das Zentralorgan bei dem Kinde durchmacht, gibt KUSSMAUL, pag. 112, folgenden belehrenden Aufschluß: „Mit empfindender Tätigkeit beginnt die Seele ihre Arbeit und ihren ersten rein reflektorischen Bewegungsakten ist durch angeborene anatomische und physiologische Verbindungen ganglöser Zellennetze in den peripherischen, bulbär-spinalen und basalen Zentren ihre bestimmte Form vorgezeichnet. Bald nach der Geburt schreiten die Wellen der Erregung in immer weiteren Kreisen zum Gehirn empor. Sinnliche Anschauungen und Urteile treten in wachsendem Reichtum und stets höherer Gliederung hinzu. Wohl erfolgen auch jetzt noch die Bewegungen mit automatischer Präzision auf den erregenden Reiz, aber die Form derselben ist zweckmäßiger Modifikationen durch regulierende zu Bildern vereinte Sinneseindrücke kraft eines höheren Urteils fähig. Anfangs in leisen, allmählich in starken Schwingungen nimmt die Großhirnrinde teil an diesen Erregungen der tieferen Zentren, die instinktive Seele wird eine intellektuelle, mit Absicht Bewegungen vollziehende, und die intrakortikalen Reflexe beherrschende, d. h. mit Willen begabte. Zuerst wenige und einfache, nach und

nach immer verwickeltere und zahlreichere Kombinationen knüpfen sich in dem ungeheuern kortikalen Zellennetz.

... Auf dieser Basis wird uns manches „Wunder" der Sprache verständlich. Wir erstaunen nicht mehr über die Entstehung der Sprache ohne Bewußtsein und Absicht, obwohl sie mit Bewußtsein und Absicht geredet wird."

Über die Lage und Bedeutung der Sprachzentren hat man heute ganz bestimmte Anschauungen. Die Untersuchungen darüber knüpften an den bei manchen Kranken beobachteten Verlust der Sprache an. Im Jahre 1861 stellte der Franzose Broca die Behauptung auf, daß Verletzung der linken unteren Stirnwindung des Gehirns Verlust der Fähigkeit zu sprechen ohne Aufhebung des Wortverständnisses zur Folge habe. (Vergl. Max Berg, Beitrag zur Kenntnis der transkortikalen Aphasie. Göttingen 1903.) Der so festgestellten ataktischen Aphasie, bei welcher es den Kranken unmöglich ist, dem ihnen vorschwebenden inneren Worte durch äußere artikulierte Sprache Ausdruck zu geben, stellten andere Physiologen gegenüber die amnestische Aphasie, bei der das Sprachvermögen erhalten, aber das Sprachverständnis aufgehoben ist, das innere Wort gewissermaßen vergessen ist. Diese Anschauung wurde weiter entwickelt durch Wernicke, der 1874 feststellte, daß der Verlust des Wortverständnisses auf eine Verletzung der oberen linken Schläfenwindung des Gehirns, besonders in ihrem hinteren Teile zurückzuführen ist. Er nannte die dadurch entstandene Störung sensorische Aphasie (Kussmaul nennt sie Worttaubheit), und die ataktische Aphasie Brocas nannte er motorische Aphasie. Eine dritte Form der Sprachstörung, gekennzeichnet durch das Verwechseln der Wörter beim Sprechen (die Kussmaul Paraphasie nennt) bezeichnete er als Leitungsaphasie; sie kommt durch eine Zerstörung der Verbindungsbahnen zwischen dem motorischen und dem akustischen (sensorischen) Zentrum im Gehirn zu stande.

Um alle diese sprachlichen inneren Verhältnisse des Gehirns zu veranschaulichen, stellten die Physiologen ein Schema auf, in dem sie für die Sprache zwei Zentren im Gehirn unterschieden. Das sensorische Zentrum A, welches die Sprachklänge oder die Wortklangbilder enthält und aufbewahrt, und das motorische Zentrum B, in dem die Erinnerungsbilder der Sprachbewegungen oder die Wortbewegungsbilder entstehen und aufbewahrt werden. Beide Zentren sind durch eine Assoziationsbahn AB mit einander verbunden. Zum Zentrum A führt eine zentripetale Bahn, die

von den Gehör- (oder Gesichts)nerven ausgeht, vom Zentrum B eine zentrifugale Bahn zu den motorischen Nerven.

Eine Zerstörung des Zentrums B hat eine motorische Aphasie zur Folge, die des Zentrums A eine sensorische Aphasie, während Unterbrechung der Bahn AB Leitungsaphasie hervorruft. Man sah bald ein, daß dieses Schema ergänzt werden müsse. Das taten Wernicke und Lichtheim. Um die Beziehungen der Sprache zum Denkprozeß, zur Begriffsbildung, die allein eine willkürliche bewußte Sprache ermöglicht, zur Anschauung zu bringen, wurde ein „Begriffszentrum" in das Schema aufgenommen. Dieses Begriffszentrum wurde natürlich nicht als ein anatomisch abgrenzbares Gebiet gedacht, sondern als über die ganze Hirnrinde verteilt, nicht eine begriffliche Tätigkeit einzelner Zentren umfassend, sondern die gemeinschaftliche Leistung der verschiedensten für den Denkprozeß notwendigen Gehirnteile.

Schon bei konkreten Begriffen wurde nachgewiesen, daß ein Gesamtbegriff eine Funktion verschiedener Sinnesvorstellungen ist (z. B. von Ziehen in seiner physiologischen Psychologie bei dem Begriff Rose); bei den abstrakten Begriffen ist es noch schwerer, mit einem lokalisierten Zentrum auszukommen. Um jedem Mißverständnis aus dem Wege zu gehen, da die Begriffsbildung als eine Leistung der gesamten großen Hirnrinde, als ein Assoziationsprozeß von sehr zusammengesetzter Art aufzufassen ist, sprach Cramer statt von einem Begriffszentrum von einem Gesamtassoziationsbogen. Die Beziehungen desselben zu den verschiedenen sensibeln und motorischen Sinnessphären im Gehirn sowie die Beziehungen dieser zu einander und zu den entsprechenden peripheren Organen (am Ohr etc.) sind verständlich. Die Bahnen, die die Hirnrindenzentren A und B verbinden, nannte man kortikale Bahnen, die unter denselben zu den subkortikalen Zentren führen, nannte man subkortikale Bahnen, und die, welche zum Begriffszentrum (oder Bogen) führen, transkortikale Bahnen. Transkortikale Störungen weisen nie eine an ein einzelnes, anatomisch nachweisbares Zentrum gebundene Störung nach, sondern eine diffuse Rindenstörung.

Das Verhältnis der einzelnen bei der Sprache tätigen Zentren wird durch obiges Schema klar veranschaulicht. Die willkürliche Sprache geht, wie man nach Kussmaul allgemein annimmt, den Weg vom Begriff zum Wortklangfeld und von da zum Wort-

bewegungsfeld. Denn sie müsse auf derselben Bahn ausgeübt werden, auf welcher sie erlernt und eingeübt worden sei.

Bei dem innigen Verhältnis, in dem die Zentren zu einander stehen, ist es klar, daß die Sprache einen großen Einfluß auf das Denken hat. M. BERG schildert das am a. a. O. so: Die innigen Beziehungen zwischen Sprachstörungen und Geisteskrankheiten haben zur Voraussetzung, daß auch zwischen Sprechen und Denken nahe Beziehungen bestehen müssen. Allgemein gilt, daß die Sprache für den Menschen das hauptsächlichste Mittel ist, durch welches er den Inhalt seiner Gedankentätigkeit mit der Außenwelt in Verbindung setzt. Abgesehen davon üben aber die intrapsychischen Vorgänge der Sprache auf den normalen Ablauf des Denkprozesses einen großen Einfluß aus, worauf in den letzten Jahren wieder öfter hingewiesen worden ist. Bekanntlich ist dieser Einfluß der Sprache auf das Denken bei den einzelnen Menschen keineswegs der gleiche. Natürlich ist nicht anzunehmen, daß wie man früher glaubte, das Denken überhaupt nur unter Mitwirkung der Sprechsphäre möglich sei; Vorstellungen können auch unabhängig vom Worte gewonnen werden. Denn der Wortbegriff, der durch einen assoziativen Akt innerhalb des Gebietes der Sprache, hauptsächlich durch eine Verbindung des Wortklangbildes mit dem Wortbewegungsbilde, zustande kommt, ist nur ein Teil des Gesamtbegriffs, zu dessen Vorstellung es noch zahlreicher anderer Komponenten bedarf, nämlich komplizierter Assoziationsprozesse, die intrazentral innerhalb der optischen, akustischen, taktilen, kinästhetischen, olfaktorischen, gustatorischen usw. Sphären und intrazentral zwischen denselben ablaufen und in ihrer Gesamtheit den Objektsbegriff ausmachen.

Ein rein begriffliches Denken ist also nicht unbedingt an die Sprache gebunden. Ebenso können Vorstellungen sich auch ohne Worte bilden (man denke z. B. nur an die Vergleichung von Lichtintensitäten bei Bestimmung der Kerzenzahl), aber ohne Zweifel gewinnen Vorstellungen erst mit der Sprache ihre ganze Schärfe, Feinheit und knappe Form als Begriffe. BERG weiß dann auch, wie das Verhältnis zwischen rein begrifflichem und zwischen sprachlichem Denken sich bei dem einzelnen Menschen verschieden gestaltet. Auf jeden Fall sei das Wort gerade bei dem Zustandekommen von abstrakten Begriffen von größter Bedeutung. Während konkrete Begriffe auch ohne

Mitwirken des Wortbegriffes allein durch ihre Partialkomponenten in den übrigen Sinnessphären zur Vorstellung kommen können, sind die abstrakten Begriffe gewissermaßen an die Wortbegriffe gebunden, da sie hauptsächlich erst durch die assoziative Verbindung einer mehr oder minder langen Reihe von verschiedenen Wortbegriffen zustande kommen. — Ist schon die Bildung des Wortbegriffes als das Resultat eines wesentlich assoziativen Prozesses aufzufassen, so gilt dies ganz besonders für die auf transkortikalem Gebiet ablaufenden Sprachvorgänge. Wie ja der Name „transkortikal" schon sagt, liegt dieses Gebiet der Sprache und der Sprachstörungen ganz intrapsychisch; ein Verlust auf diesem Gebiete stellt also unmittelbar eine Schädigung der Psyche, des Denkens dar.

Durch diese sprach-physiologischen Auseinandersetzungen haben wir Anregung genug, um uns von der Arbeit der Sprache an der Bildung des menschlichen Geistes durch sie eine Vorstellung machen zu können.

Ich bin geneigt, die den Geist, den Charakter, die Person bildende Kraft der Sprache höher einzuschätzen als Berg. Ich habe das schon oben angedeutet.

Die Fülle des Lebens umgibt den Menschen. Von allen Seiten strömen Reize auf ihn ein, und er empfängt Eindrücke. Sie kommen und gehen. Sie würden für immer gehen, wenn die Seele nicht verstände, sie festzuhalten. Sie kann die ungezählten aber nicht alle vereinzelt festhalten, obwohl sie wegen der Enge des Bewußtseins vereinzelt durch das Bewußtsein ziehen müssen, sondern sie verbindet sie zu Komplexen, zu Bildern, zu Begriffen, je nachdem sie zusammengehören. Das kann die Seele, weil sie ein einheitliches Wesen ist (Lotze, Mikrokosmus. 1876, I, p. 170 ff.), das das, was durch sein Bewußtsein zieht, durch die Einheit des Bewußtseins verknüpft. So verbindet die Seele die einzelnen Fälle der Erfahrung, sofern sie von derselben Stimmung begleitet werden, zu dem die einzelnen Fälle beherrschenden Begriff, so verbindet sie die einzelnen Teile zu einem zusammenhängenden Bild, das hier als eine Einheit, als ein Ganzes erscheint. (Vergl. Fauth, Das Gedächtnis.) Auf diese Weise wird das Einzelne, das Viele Eigentum der einheitlich denkenden und einheitlich anschauenden Seele. Und in dieser Form logisch und psychologisch verarbeitet wird die Fülle des

Geistes dem Gedächtnis überliefert, das an den Gehirnteilen, die den Vorstellungen die sinnliche Kraft verleihen, eine objektive Unterlage hat. So wächst durch Aufhäufung der Gedächtnisschätze der der Seele stets leicht zugängliche geistige Schatz. Will die Seele davon Gebrauch machen, so würde es eine unendliche, aufreibende Arbeit werden, wollte sie alle Begriffe mit ihrem ganzen früher durchlebten und verarbeiteten Inhalte nochmals bis ins Einzelne durchleben und nacharbeiten, wollte sie jedes Bild nochmals bis in alle seine einzelnen Teile sich veranschaulichen. Mit Hülfe des Gedächtnisses könnte sie das wohl tun, denn ein Fall reicht hin, alle mit ihm assoziativ verbundenen und im Gedächtnis niedergelegten Fälle wieder hervorzuziehen, ein Teil genügt, um alle dazugehörenden Teile wieder im Bewußtsein auftauchen und zum vollständigen Ganzen sich vereinen zu lassen. Aber die Seele arbeitet rascher und kürzer, es gilt Zeit und Arbeit zu sparen, ars longa, vita brevis. Daher arbeitet die Seele statt mit voll ausgedachten Begriffen, statt mit voll angeschauten Bildern, mit Abkürzungen, die ihr für das Allgemeine, das Ganze gelten. Ein charakteristischer Fall gilt ihr für alle Fälle, für das Allgemeine, den Begriff, ein prägnanter Teil gilt ihr für das ganze Bild, sie arbeitet so mit Werten. Die Stimmung die sie sonst — und von Rechtswegen — nur mit dem Allgemeinen oder dem Ganzen verbindet, verknüpft sie jetzt mit dem besonderen Fall, dem einzelnen Teil. In der Stimmung also, die die Werte bezeichnen, kommt die Seele nicht zu kurz bei diesem abkürzenden Verfahren, und das ist die Hauptsache. Diese Werte oder Stimmungen sind aber für die einzelnen Menschen (abgesehen von gewissen allgemein objektiven Bestandteilen) ganz charakteristisch und eigenartig, denn dem einen ist dieses, dem andern jenes wertvoll, und in dieser teils willkürlichen, teils unwillkürlichen Wahl offenbart sich die besondere Natur, der eigenartige Charakter der einzelnen Menschen. Und was hier von dem einzelnen Menschen gilt, das gilt auch von den Menschen im Ganzen, von den Völkern.

Was wir hiermit beschreiben, vollzieht sich stets in dem Vorgang, der in der sogenannten innern Sprachform seinen Ausdruck findet. Die Sprache drückt in ihren Worten nie den ganzen Umfang eines Begriffes, den ganzen Inhalt eines Bildes mit allen seinen Teilen aus, sie greift bei der Bezeichnung durch ein Wort stets das Charakteristische aus einem Komplex heraus

und arbeitet ebenfalls in Abkürzungen. Daher bezeichnen die verschiedenen Sprachen dasselbe Ding mit andern charakterisierenden Worten. (Luscinia, Nachtigall usw.) Ein feinsinniger Beobachter könnte aus der inneren Sprachform eine bis in das Einzelne gehende, die Fülle des Lebens berücksichtigende Charakterisierung der einzelnen Völker geben. Wir haben in der Sprache nicht nur die Fülle des Lebens, sondern zugleich eine bestimmte, eigenartige Ausgestaltung und Form desselben, die Schärfe, Klarheit, Farbe und Glanz gibt. Man könnte behaupten: sage mir, wie die Sprache eines Volkes ist, und ich will dir sagen, wie sein Charakter ist. Auch von dieser Seite her hat der Sprachunterricht eine hoch interessante, bildende Aufgabe.

Die Sprache erleichtert dem Menschen aber noch weiterhin seine geistige Arbeit. Was wir bis jetzt beschrieben haben, wird sich hauptsächlich in den Gebieten des Gehirns abspielen, die transkortikal und so die materielle Unterlage der rein geistigen Tätigkeit sind. Aber dabei bleibt es nicht. Die Sprache begleitet den Begriff und die Anschauung mit einem Klang, d. h. der inneren Sprachform entspricht eine äußere Sprachform, die ihre Stätte im subkortikalen Zentrum, im Felde der Klangbildung, hat. Mag man nun über den Zusammenhang von innerer und äußerer Sprachform denken, wie man will, auf jeden Fall gilt, was wir über die innere Sprachform gesagt haben, auch von der äußeren Sprachform, der Charakter eines Volkes verrät sich auch in ihr. Der Charakter des Volkes hat auch die äußere Sprachform geschaffen oder beeinflußt. Diejenigen Glieder eines Volkes, die in ihre aus innerer und äußerer Sprachform bestehende Muttersprache hineinwachsen, erhalten durch sie einen bestimmten Charakter, den Charakter ihrer Vorfahren, der keimartig in der Sprache liegt und aus ihr heraus entwickelt wird. Die Sprache gleicht in gewisser Weise dem Stahl, der bei dem Anschlagen an den Stein die Funken entstehen läßt. Die in jeder Seele schlummernde Kraft zur Personbildung entfaltet sich bei uns endlichen Geistern nur durch die Reibung mit der Außenwelt; diese tritt durch die Sprache an uns heran, sie erweist sich aber in der Sprache als aus unserem Fleisch und Blut geboren, als Heimat. Aber immerhin ist sie etwas Objektives, und ohne diese objektive Macht der Sprache gibt es keine scharf umrissene klare Persönlichkeit. Denken ohne Sprache bleibt bei den meisten Menschen etwas Unklares.

Die Sprache ist aber auch wichtig für den fortlaufenden Zusammenhang der Bildung. Die in der Sprache niedergelegte geistige Arbeit geht nicht verloren, es geht so auch die personbildende Kraft der Sprache von einem Geschlecht zum anderen über. Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen. Wir ahnen oft nicht, welche nationalen Güter in der Sprache verborgen liegen und was in ihr überliefert worden. Auch aus diesem Grunde ist Sprachbildung so wichtig. Es ist eine echte Heimatkunst. Wie eine Kunst uns nur dann vollkommen ergreift und befriedigt, wenn sie ganz auf dem Boden erwachsen ist, dem sich seit Menschengedenken die Sinne und das Empfinden und Fühlen unseres Volkes angepaßt haben, auf dem Boden also, mit dem wir durch tausend Fasern verwachsen sind, von dem wir tatsächlich ein Teil sind, so können wir auch geistig wachsen mit dem Gefühl völliger Befriedigung nur durch eine Sprache, die uns die innersten, ureigensten Geheimnisse unserer Seele offenbart, die von unserem Fleisch und Blut ist. Dieser Quell für unser persönliches Wachstum, der uns auch in der äußeren Sprachform mit ihren feinen und ihren kräftigen, mit ihren zarten und ihren gewaltigen Klängen geschenkt ist, er fließt leise, unbewußt in uns. In dem akustischen Sinnengedächtnis ist er gefaßt, jedem augenblicklich zugänglich durch Gewohnheit und Übung von Kindesbeinen an. (Den Wert solcher Übung als Grundlage der Bildung kennt die Schule hinreichend.) Und die Freude am Eigenen wächst, wenn die Klangbildung, die das der inneren Sprachform zu Diensten stehende Gedächtnis blitzschnell auftauchen läßt, überspringen in ihrer Wirkung auf das motorische Zentrum, wenn wir die Töne selbst erzeugen, wenn wir **reden.** Erst in der **gesprochenen** Sprache tritt die ganze schöpferische Persönlichkeit der Seele zu Tage, die Persönlichkeit mit ihrem Charakter. An der Art, zu reden, erkennst du die Völker. Den Menschen volkstümlich, in seiner Muttersprache, reden lehren, heißt, seine Persönlichkeit, seinen Charakter bilden. Die volle Sprache enthält: 1. den denkenden Geist, 2. das an der sinnlichen Schönheit sich erfreuende Gefühl, 3. die belebende, schaffende Tat des Willens, den ganzen Menschen, national, bestimmt, charaktervoll, eigenartig. Die fremden Sprachen studieren und benutzen wir, in der Muttersprache leben wir.[1])

[1]) Wie HERDER als Nachdichter, der nichts Eigenes schuf, nichts Kerndeutsches, Schiller und Goethe gegenüber nicht aufkommen konnte, so ist es

Nach dieser eingehenden Untersuchung über das Wesen der Sprache können wir einigermaßen die Richtlinien festlegen, in denen ein wirklich bildender Sprachunterricht zu verlaufen hat.

Wenn wir den vielbesprochenen Unterschied zwischen dem sogenannten Extemporale und der fremdsprachlichen Lektüre kurz angeben wollen, so können wir sagen, jenes arbeitet meist mit der logischen Verwendung der grammatischen Regeln, diese arbeitet hauptsächlich physiologisch und schöpferisch mit Benutzung und Ausbildung des Sprachgefühles. Bei dem Extemporale ist der deutsche Text gegeben, er wird gehört oder gelesen. Die Sinnesnerven führen den so empfangenen Reiz zu dem Sinnes-Zentrum im Gehirn, in dem die Laut- und Wortbilder aufbewahrt werden. Durch physiologisch-psychologische unbewußt verlaufende Assoziation steigen entsprechend den äußeren Sprachformen dann im psychischen transkortikalen Zentrum die inneren Sprachformen auf, die, wie wir oben gesagt, den Schlüssel zum ganzen innern Reich des Geistes mit seiner Fülle bilden. Soweit ist keine andere seelische Tätigkeit oder Übung vorhanden, als sie bei jedem deutschen Sprechen oder Lesen vorliegt, die dem Schüler ganz geläufig ist. Nun tritt aber die Aufgabe heran, für den in der Seele aufgetauchten geistigen Inhalt 1. die innere fremde Sprachform, 2. die äußere fremde Sprachform zu suchen und zu finden. Das geschieht aber heute auf der Schule in den meisten Fällen nicht schöpferisch, sondern in logischer Arbeit an der Hand der gelernten Grammatik, welche vorschreibt, daß dieser oder jener geistige Inhalt in der betreffenden fremden Sprache in dieser oder jener inneren Sprachform und in dieser oder jener äußeren Sprachform ausgedrückt werden muß. Eine psychologische Tätigkeit wird bei dem ganzen Vorgange nur vollzogen, bis aus der äußeren deutschen Sprachform der sprachliche geistige Inhalt gewonnen ist, eine Tätigkeit die infolge jahrelanger Übung unbewußt und ohne besondere Anstrengung vor sich geht; dann tritt die schwierigere logische Arbeit des Vergleichens, Schließens und Urteilens auf Grund der gelernten fremdsprachlichen

---

mit der fremden Sprachbildung, die in den fremden Sprachen stecken bleibt, ohne zugleich die Muttersprache zu bilden. Man vergleiche die Wirkung der Humanisten auf das deutsche Volk mit der der Reformatoren. Auch eine internationale Bildung, die auf keinem Boden, als einem Mutterboden, zu Hause ist, wird immer von des Gedankens Blässe angekränkelt sein.

Grammatik ein. Sie ist bei dem heutigen Extemporale meist die Hauptsache. Und sie ist keine sprachliche, sondern nur eine logische Tätigkeit. Wenn die Logik nach ihren Gesetzen richtig verfährt, ist ein freies Schaffen dabei kaum irgendwie nötig; denn die Regeln, wenn sie klar ausgesprochen sind, und wenn der Text des Extemporales keine Unklarheiten und keine verbotenen Finessen enthält, lassen meist keine Wahl. Wenn die Extemporalien so beschaffen sind, daß sie zu viel Wahl lassen, so taugen sie eben nichts, denn dann gibt es ein ungewisses und unklares Hin- und Herschwanken zwischen Logik und etwaigem Sprachgefühl, wobei keines zu seinem Rechte kommt. Bei solchen verkehrten Extemporalien erscheinen anderweitig begabte Schüler oft in einem ganz falschen Lichte. Zu der Zeit, als noch lateinische Aufsätze geschrieben und lateinisch geredet wurde, lag die Sache anders. Aber heute hat das lateinische Extemporale hauptsächlich die Bedeutung einer logischen Übung, die den Unterricht in der lateinischen Grammatik sichert und kontrolliert.

Ganz anders verhält es sich mit der bildenden Kraft. Allerdings gibt es noch eine andere Wertung des grammatischen Unterrichts und des Extemporale, doch dazu muß ich weiter ausholen. Es könnte nach obigem vielleicht jemand denken, ich dächte gering von dem Bildungswert, der in der Grammatik steckt, weil ich die Grammatik für eine nur logische Wissenschaft halte. Ja gewiß ist sie eine logische Wissenschaft; sie ist in dem Sinne logisch, wie jede Wissenschaft, auch die Physik und die Botanik logisch ist, aber der Gegenstand, an dem sie ihre logische Tätigkeit übt, ist kein nur logischer, sondern hauptsächlich ein psychologischer. Den alten Irrtum, als wenn die Grammatik nur eine Art Logik wäre, hat Steinthal in seinem scharfsinnigen Werk: „Grammatik, Logik und Psychologie" gründlich widerlegt. Ich kann mir nicht versagen, eine Reihe schlagender Bemerkungen aus diesem Werk hier widerzugeben, da ich fürchte, daß der alte Irrtum, Grammatik sei eine Art von angewandter Logik, noch nicht ganz ausgerottet ist. Steinthal sagt: Die Logik fragt, ob ein Gedanke richtig, oder unrichtig gebildet sei, die dazu nötigen Maßstäbe sucht sie in der Natur des Denkens selbst, die Denkfähigkeit ist ihr allgemeinster Maßstab. Die Logik nennt man formal, weil sie nur mit dem gegebenen Gedachten sich beschäftigt, nicht mit der psychologischen Entstehung des Gedachten. Die

Erfüllung ihrer Gesetze ist die conditio sine qua non alles Denkens. Der Gegenstand der Logik ist nicht dieser oder jene Begriff oder Schluß, sondern der Begriff oder Schluß überhaupt, das Denken in diesen Formen.

Denken und Sprechen decken sich nicht, ebenso auch nicht Grammatik und Logik. Der Satz ist nicht dasselbe wie ein Urteil, sondern er ist die Darstellung des Urteils und hat als Darstellung seine eigenen Gesetze, nämlich grammatische, und das Urteil hat logische Gesetze. Vor allem ist beachtenswert, daß die Logik die Unterscheidung von Begriff und Urteil nicht machen kann. Urteil an sich ist eine psychologische Kategorie, denn die Entstehung des Urteils, den Unterschied desselben vom einfachen Begriff kann nur die Psychologie deuten. Die Logik aber nimmt das Urteil von dem Begriff als vorliegend und gegeben an und betrachtet nur die an ihm hervortretenden Verhältnisse, denn die Logik ist keine genetische, sondern eine beurteilende Wissenschaft. Begriff und Urteil werden ihr übergeben zur Beurteilung, darnach, woher diese kommen, fragt sie nicht.

Hieraus folgt, wie schon Aristoteles bemerkt hatte, daß zwar jeder Satz eine Verbindung von Begriffen enthält, wodurch etwas ausgesagt wird, daß aber darum noch nicht jeder Satz auch ein Urteil darstellt, das der Beurteilung der Logik anheim fiele. Denn die Frage, ob die Aussage richtig sei oder nicht, welche an jedes Urteil muß gerichtet werden können, kann z. B. bei Fragesätzen und Wunschsätzen gar nicht angewandt werden.

Das Auseinanderfallen von Satz und Urteil zeigt sich nun weiter darin, daß manches logische Urteil in der sprechlichen Darstellung durch zwei, sogar durch vier Sätze ausgedrückt werden kann, und daß umgekehrt mancher Satz vier und mehr Urteile in sich schließt. Bei den hypothetischen Sätzen: wenn a ist, so ist b, wird ein Urteil durch zwei Sätze ausgedrückt, das Urteil liegt in keinem der beiden Sätze, sondern nur in dem Verhältnis beider. Wir sehen also, daß mehrere Urteile sich zu einem Satz zusammenziehen und ein Urteil zu mehreren Sätzen sich auseinander dehnen kann.

Wenn Satz und Urteil nicht übereinstimmen, so kann auch die Einteilung der Urteile nicht mit der der Sätze zusammenfallen. Die wichtigste logische Einteilung der Urteile ist die nach der Qualität als bejahende und verneinende, die

Grammatik kennt diese Unterschiede nicht. So wenig wie die Unterschiede der Qualität des Urteils werden die der Modalität und Quantität desselben grammatisch unterschieden. Eine Verwandtschaft soll nicht geleugnet werden, aber der Identität des Indikativ, Konjunktiv, Optativ und Imperativ mit dem assertorischen, problematischen und apodiktischen Urteil schwindet, sobald man das Auge darauf ruhen läßt.

Ebenso haben die allgemeinen, besonderen und einzelnen Urteile nichts mit dem grammatischen Singular und Plural zu tun. Von einem Dual weiß die Logik erst recht nichts.

Umgekehrt hat die Grammatik Satzarten, denen keine logische Arten des Urteils entsprechen: Imperativsätze, Wunschsätze, Erzählungssätze. Es gibt Zwecksätze, aber keine Zweckurteile.

Wenn zwischen Satz und Urteil nicht blos keine Identität, sondern nicht einmal Kongruenz und Paralellismus stattfindet, so kann auch in der Bei- und Unterordnung der Sätze kein logisches Element liegen, das vom Urteil abhängig wäre.

Über die Elemente des Satzes und Urteils in ihrem Verhältnis zu Logik und Grammatik äußert sich Steinthal so:

Der Satz besteht aus drei Grundelementen: Subjekt, Prädikat und Kopula. So haben wir im Satz, in der Darstellungsform des Urteils schon eine höchst bedeutende Abweichung vom Urteil, welches nur zwei Elemente hat, Subjekt und Prädikat. Ein wesentlicher Punkt ist ferner die Unterscheidung zwischen der prädikativen und attributiven Verbindung. Was lehrt da die Logik? gar nichts; sie kennt diesen Unterschied gar nicht.

Die Logik kennt ferner weder den Begriff noch das Wort Objekt. Auch in der Metaphysik ist Objekt etwas anderes als in der Grammatik.

Das Urteil besteht nur aus Subjekt und Prädikat und schließt keine andere Elemente in sich. Der Satz fügt noch Objekt und Attribut hinzu. Ein Satz mit Attribut und Objekt ist ein Satz, der drei Urteile in sich schließt. Das grammatische Prädikat wird hier logisches Subjekt. Jedes dieser drei Urteile könnte durch einen besonderen Satz ausgedrückt werden.

Wortklassen in der Grammatik sind weder logische noch metaphysische Kategorien. Sie lassen sich auch nicht durch logische oder metaphysische Bestimmungen in ihrem Wesen erfassen. Die Deklination der Nomina, die Komparation der

Adjektive, die Tempora des Verbums, haben ihren Grund in der sinnlichen Anschauung, gehören aber nicht der Logik an.

Überhaupt ist die Sprache als solche nicht logisch, sie gibt ebenso gut das Logische, wie das Unlogische wieder. Sonst könnte der Mensch, wenn er unlogisch dächte, ja nicht sprechen.

Wir sehen also, daß wir zwischen Logik und Grammatik scharf scheiden müssen. Dem Inhalt nach ist die Grammatik hauptsächlich psychologisch, der Form nach ist sie logisch. Die Logik ist die Analyse des Denkens, d. h. der Denktätigkeit, abgesehen von dem Gegenstand, auf den sie angewandt wird. Nach ihrem Gegenstand sind Physik, Chemie, die Natur überhaupt nicht logisch, d. h. es sind in ihnen keine logischen Tatsachen, Kategorien und Lehrsätze gegeben. Aber sie sind trotzdem doch sehr logisch, indem ihre Entwicklungen nach den Gesetzen der Logik durchgeführt sind.

In meinem Buch über das Gedächtnis habe ich schon einmal darauf hingewiesen, daß man durch die Grammatik einen Längendurchschnitt und viele Querdurchschnitte machen könnte. Der Längendurchschnitt würde uns zeigen, daß der Inhalt der Grammatik ein organisches Ganzes ist, ein gegliederter Bau, der sich aus physiologischen und psychologischen Bestandteilen zusammensetzt, ein Gewächs voll Leben, das auf- und absteigt. Jede Stufe dieses physiologisch-psychologischen Baues hat ihre eigene Bedeutung und Aufgabe. Die Grammatik führt diese Aufgabe von unten anfangend eine nach der andern vor und charakterisiert sie. Das Charakteristische sucht sie aus der Fülle vieler besonderer Fälle festzustellen, so kommt sie zu der Aufstellung der Regel, welche als ein allgemeiner Begriff alle einzelnen Fälle unter ihre Macht zwingt und beherrscht. So enthält die Grammatik nach ihrem Inhalt das Bild eines physiologisch-psychologischen Baues; nach ihrer Form, die den Inhalt jeder Stufe des Baues in Gestalt einer Regel, eines Begriffs zusammenfaßt, ist sie logisch. Aber auch der Zusammenhang verschiedener Gruppen von grammatischen Regeln ist, wenn er auch meist psychologisch ist, doch zuweilen ein logischer, indem einzelne Gruppen von Regeln unter einen allgemeinen Begriff (z. B. Subjekts- und Objektssätze) fallen können. Die Grammatik einer Sprache sich aneignen, heißt also einen physiologisch-psychologischen Inhalt in der Form von Regeln, d. h. in logischer Form sich aneignen.

Suchen wir nun den physiologisch-psychologischen Inhalt der Grammatik uns näher zu veranschaulichen. LOTZE hat in seiner großen Logik die treffende Beobachtung darüber, wie die Sprache dem Denken der Seele vorarbeitet. Er sagt: In den günstigen Fällen, in denen uns die Schöpfung eines Namens (für ein in uns entstandenes sinnliches Gefühl oder eine Empfindung) gelungen ist, welche Leistung ist dann ausgeführt? Keine andere, als die Verwandlung eines Eindrucks in eine Vorstellung. Man kann diese erste Leistung als Beginn einer Objektivierung des Subjektiven bezeichnen. Was in Wahrheit diese erste Denkhandlung sagen will, machen die Sprachen am leichtesten klar, die sich den Gebrauch des Artikels bewahrt haben. Denn durch diesen, der ursprünglich überall den Wert eines demonstrativen Pronomen hatte, wird das mit ihm versehene Wort als der Name von Etwas bezeichnet, worauf sich hinweisen läßt; hier aber weisen wir auf das, was einem andern ebenso wahrnehmbar werden kann, wie es uns gewesen ist.

Durch diese Vergegenständlichung ist indessen nicht der ganze Sinn dieser ersten Denkhandlung erschöpft. Was damit gemeint ist, zeigt die Sprache selbst. Denn nur die Interjektion, die keines Inhaltes Name ist, läßt sie in der Formlosigkeit, die ihr als bloßer Ausdruck einer Erregung zukommt; ihren ganzen übrigen Wortschatz gliedert sie in den bestimmten Formen der Substantive, der Adjektive, der Verba, der bekannten Redeteile überhaupt. Was bedeute Substantiv, Adjektiv, Verbum für uns?

Durch die Form der Substantivität eignen wir dem in sie gebrachten Inhalt in Beziehung auf das, was von ihm als einem Subjekt künftiger Urteile weiter ausgesagt werden soll, dieselbe Priorität und Selbständigkeit zu, die dem Dinge gegenüber seinen Eigenschaften, Zuständen und Wirkungen zukommt. Verba bezeichnen am häufigsten ein in der Tat zeitlich verlaufendes Geschehen, aber wenn wir sagen, daß die Dinge sind oder ruhen, daß eins das andere bedingt oder ihm gleicht, so zeigt sich, daß auch die verbale Form nicht allgemein ihrem Inhalt die Bedeutung eines Geschehens gibt, sondern sie nur gewöhnlich in ihm vorfindet. Mit einem Wort: nicht ein Geschehen, sondern eine Beziehung zwischen mehreren Beziehungspunkten ist der allgemeine Sinn der verbalen Form.

Gewiß bezeichnen endlich die Stammadjektiva der Sprache, wie blau und süß, zunächst das, was unserer ersten Auffassung

als wirkliche Eigenschaft von Dingen erscheint; aber jede ausgebildete Sprache kennt doch Worte wie: zweifelhaft, parallel, und erlaubt, Worte, die schon der einfachsten Überlegung nicht mehr in dem einfachen Sinne, wie jene, eine an den Dingen selbst haftende Eigenschaft bedeuten können; sie sind verkürzte und verdichtete Bezeichnungen der Ergebnisse von allerhand Beziehungen, und nur für die Zwecke des Denkens bringen wir ihren adjektivisch gefaßten Inhalt in das formale Verhältnis zu dem eines Substantiv, in welchem wir uns die Eigenschaft zu ihrem Träger stehend vorstellen.

Die Sprache besitzt noch technische Bestandteile, die auf logischen Bestimmungen nicht beruhen, oder sich nur mittelbar auf sie beziehen. Nicht blos Interjektionen, sondern auch Partikeln gibt es, die im gewöhnlichen Gebrauch, dem Tonfall der Stimme ähnlich, fast nur noch den gemütlichen Anteil bezeichnen, den der Sprechende an seiner Aussage nimmt, nichts dagegen zu der logischen Fassung ihres Inhaltes beitragen. Wenn die Sprache den Unterschied der Geschlechter in alle substantivischen und adjektivischen Worte einführt, folgt sie einer logisch ganz gleichgültigen ästhetischen Phantasie. Wenn sie in den Beugungen des Zeitwortes den Redenden, von dem Angeredeten und dem abwesenden Dritten unterscheidet, so hebt sie damit, für den lebendigen Gebrauch der Rede ganz unentbehrlich, ein vor allem wichtiges sachliches Verhalten hervor, dem aber kein logischer Unterschied entspricht. Es ist ganz nur derselbe Grund, der die Grammatik berechtigt, Pronomina als eine eigene Klasse der Redeteile zu betrachten; logisch sind die persönlichen völlig dem Substantiven zuzurechnen, mit denen sie die Form der Fassung gänzlich teilen; die passiven und demonstrativen haben wir keinen Grund (logisch), von den adjektiven zu trennen; das relative würden wir für das eigentümlichste technische Element der Sprache ansehen, nur dem Bedürfnis der geordneten Mitteilung gewidmet und auf kein anderes logisches Verhältnis gegründet, als auf welchem auch sein Widerspiel, das Demonstrative, beruht. Zahlworte behandelt die Grammatik als besondere Redeteile; die lebendige Sprache stellt sie den Adjektiven gleich, und ohne Zweifel gehören sie logisch zu diesen, wenn man sich erinnert, daß logisch die Form der Adjektivität jeder nicht für sich selbständigen Bestimmung eines Inhalts zukommt und keineswegs derjenigen allein, welche an ihm in dem Sinne einer Eigenschaft haftet. Die

Adverbien endlich treten zu dem verbalen Inhalt völlig in dieselbe Beziehung, wie die adjektiven zu dem substantivischen; auch sie würde daher die Logik nicht Veranlassung haben, als einen besonderen Teil der Rede oder als eine eigentümliche Form des Gedankeninhalts zu fassen. Nur die Präpositionen und Konjunktionen bleiben mithin übrig, um diesen Anspruch zu erheben, und sie allerdings, glaube ich, gleichviel welche Ableitungen ihre sprachlichen Ausdrücke auch zulassen mögen, zu den unentbehrlichsten Bestandteilen unserer Vorstellungswelt rechnen zu müssen. Aus dem Begriff der Beziehung, dem sie zunächst verwandt erscheinen, sind sie nicht ableitbar; jede Beziehung, indem sie zwei Glieder verbindet, enthält den Gedanken einer Stellung jedes dieser Glieder innerhalb dieser Beziehung selbst, und diese Stellung braucht nicht für beide dieselbe zu sein, sie wird im Gegenteil am häufigsten verschieden, das eine Glied das Umfassende, Ganze, Bedingende, das andere das Umfaßte sein, der Teil, das Bedingte. Man wird nun, wenn man es versucht. nicht damit zustande kommen, die Verschiedenwertigkeit dieser beiden Endpunkte, ohne welche die Beziehuug keinen Sinn hat, durch einen verbal gefaßten Inhalt allein auszudrücken; man wird irgendwo einer Präposition, einer Konjunktion, oder einer der verschiedenen Kasusformen wenigstens bedürfen, in denen viele Sprachen einem Teile dieser Nebengedanken einen noch stärkeren Ausdruck geben. Denn dies freilich ist logisch ganz gleichgültig, in welcher sprachlichen Form diese Nebengedanken auftreten. So wie wir Bedingtes bald im Genitiv, bald im anderen Sinne im Akkusativ dem bedingenden Nominativ entgegenstellen, so könnte ein noch größerer Reichtum der Kasus, wenn die Sprache ihn erzeugte oder bewahrt hätte, jede Präposition, eine gleiche Mannigfaltigkeit der Modi des Verbum, jede Konjunktion überflüssig machen. An den Bedürfnissen des Denkens würde hierdurch nichts geändert; sowieso mußte zu dem substantivischen, dem adjektivischen und dem verbalen Inhalte noch eine Anzahl von Vorstellungen treten, welche entweder, wie die symbolischen Präpositionen, die Stellung zweier als einfach geltender Inhalte in einer vielfachen Beziehung oder, wie die Konjunktionen, die verschiedenartige Stellung zweier Beziehungen oder Urteile zu einander bezeichnen.

Diese interessanten sprachphilosophischen Beobachtungen Lotzes zeigen uns, wie eng Logisches und Psychologisches in

der Sprache miteinander verknüpft ist, wie wichtig es für die Grammatik ist, beides auseinander zu halten und wie bildend es für die Schüler sein muß, über das Verhältnis von Logik und Psychologie bei dem Aufbau der Grammatik unterrichtet zu werden. In der neueren Zeit hat man denn auch versucht, dieser Seite der Grammatik und Sprachwissenschaft mehr gerecht zu werden. Ich verweise auf Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte und auf Ziemers Arbeiten. In seinen junggrammatischen Streifzügen weist dieser hin auf das psychologische Moment in der Bildung syntaktischer Sprachformen, auf die Ausgleichung zweier Gedanken- oder Redeformen, die sich als formale Ausgleichung oder reale Ausgleichung vollzieht. Auch die Pleonasmen sucht er psychologisch zu erklären.

Manche neuere Grammatiken, z. B. Reinhards lateinische Satzlehre, zeigen einen erfreulichen Fortschritt in dem Versuch, die Grammatik psychologisch aufzubauen und der Logik doch ihr Recht zu wahren. Ein recht beachtenswerter Versuch auf diesem Gebiet ist noch A. Preuss, Grammatische Schulung nach logischen und psychologischen Grundsätzen (Beilage zum Osterprogramm des Kgl. Gymnasiums in Graudenz). Ich glaube, daß die Arbeit auf diesem Gebiet noch nicht abgeschlossen ist, zumal da der Versuch, eine Sprache auf die andere aufzubauen, dazu nötigt, das Wesen der Grammatik mit seinem Unterschied von Psychologie und Logik immer klarer herauszuarbeiten. Man wird dabei finden, daß die Grammatik der einen Sprache logischer, die einer andern psychologischer durchgearbeitet ist. Man vergleiche unter diesem Gesichtspunkt nur das Lateinische und das Griechische. Man wird auch finden, daß der Hang zum Logischen im Laufe der Zeit das Psychologische in der Sprache zurückgedrängt hat. Die Sprache ist dadurch folgerichtiger und durchsichtiger geworden, aber ärmer und weniger schön. Das Logische der Grammatik ist den Gelehrten stets aufgefallen, das Psychologische hat man erst allmählich erkannt. Auf diesem Gebiete gibt es noch mancherlei zu finden und aufzuhellen. Dabei möchte ich die Fachgenossen auf ein bestimmtes Gebiet besonders aufmerksam machen, auf die Ordnung der zusammengesetzten Sätze.

Es gibt gelehrte Forscher, die erklären, daß wir von dem innern Zusammenhang des Lebens außer uns nichts erkennen können, daß wir nur eine Erscheinung neben der andern auftauchen sehen. Ihnen ist die Naturwissenschaft nicht Natur-

erklärung, sondern nur Naturbeschreibung. Gehen wir einen Schritt weiter, so sehen wir überall einen Zusammenhang von Ursache und Wirkung. Wir können zwar den innern Zusammenhang von Ursache und Wirkung, die tatsächliche Abhängigkeit des einen von dem andern nicht erklären, aber wir sind doch überzeugt, daß die eine Erscheinung als Ursache die zweite darauf folgende Erscheinung als Wirkung hervorruft.

Wenn wir nun diesen Kausalzusammenhang öfter beobachten, so bilden wir aus den stets gleich bleibenden Ursachen heraus uns den Begriff des wirkenden Gesetzes und sagen, das Gesetz sei der Grund, die Wirkung sei die Folge des Gesetzes. So wird Ursache zum Grund, zum Gesetz, Wirkung zur Folge. Bei dem Zusammenhang von Ursache und Wirkung ist es dem Darsteller noch überlassen, ob er nur im allgemeinen das objektive Kausalverhältnis ausdrücken will, oder ob er die innere Abhängigkeit der Wirkung von der Ursache hinzugedacht wissen will. Bei dem Zusammenhang von Gesetz (Grund) und Folge ist kein Zweifel, daß die innere Abhängigkeit ausdrücklich anerkannt werden soll. Noch mehr ist diese innere Abhängigkeit als notwendiger Faktor im Zusammenhang mitgedacht, wenn schließlich der Zusammenhang von Gesetz und Folge erhoben wird zu dem Zusammenhang von Mittel und Zweck. Die Gesetze werden dabei zu Mitteln, die Folge wird zum beabsichtigten Zweck.

Diese Entwicklung der Auffassung von dem Zusammenhang der Dinge ist gewissermaßen eine Entwicklung der Weltanschauung des Menschen. Und wie sehr diese verschiedenartige psychologische Wertung des Zusammenhanges der Welt in der Philosophie eine Rolle spielt, ist dem Kundigen bekannt. Aber auch in jedem Menschenleben findet willkürlich oder unwillkürlich bei der Darstellung des Lebens ein Gebrauch bald dieses bald jenes Zusammenhanges statt. Darum müßten auf psychologischer Grundlage die Sätze in der Grammatik in folgender Reihenfolge auftreten: 1. Behauptungssätze (Indikativ), 2. Kausalsätze (Indikativ oder Konjunktiv, je nachdem die innere Abhängigkeit mitgedacht ist oder nicht). 3. Folgesätze (Konjunktiv), 4. Absichtssätze (Konjunktiv). Wie diese Ordnung in der Grammatik mit den anderen Forderungen des überlieferten grammatischen Schemas sich vereinen läßt, muß ich den Grammatikern überlassen.

Daß ich wünsche, die Grammatik möge zur Einführung in einen logisch-psychologischen Unterricht benutzt werden, ist wohl

klar. Auf den unteren und mittleren Klassenstufen wird das natürlich nur in ganz geringem Maße und vorsichtig, doch so geschehen können, daß nach Auffassung und Ausdruck einem späteren vertieften grammatischen Unterricht vorgearbeitet wird. Auf Untersekunda habe ich schon 1874—79 den grammatischen Unterricht im Latein teilweise so gegeben, wie ich angedeutet habe. Auf IIa und der Prima wird ein solcher Unterricht keine Schwierigkeit haben, und er wird dem Schüler nicht nur fesseln, sondern ihm auch die Handhabung der Grammatik bedeutend erleichtern, da ihm durch die logische und psychologische Methode in manche Erscheinung, die ihm bis jetzt zusammenhangslos und schwer verständlich bleiben mußte, mit einem Schlag ein lichtvoller innerer Zusammenhang kommt.

Ich bin also durchaus kein Gegner des grammatischen Unterrichts, aber der rein logische Regeldrill nach Schema F, wie er vielfach ganz mechanisch betrieben wird, hat nur einen einseitigen Wert. Und wenn der grammatische Unterricht auf diesem mechanischen Standpunkte stehen bleibt, dann hat auch das Extemporale nur einen einseitigen geistigen Wert. Es ist für den Erfolg wichtig, daß man sich darüber klar wird, wie man auf Grund der Erkenntnis, daß die Grammatik eine logische Bearbeitung vorwiegend psychologischer (resp. physiologischer) Stoffe ist, den grammatischen Unterricht betreiben soll. Betreibt man die Grammatikstunde so, daß man aus einer Anzahl einzelner Fälle von Spracherscheinungen (Wörter, Formen, Sätze, Satzgefügen usw.) das allgemein, also das herrschende Gesetz, die Regel den Schülern nach dem begrifflichen Umfang klar macht und ihnen den physiologischen oder psychologischen Inhalt der Regel so veranschaulicht, daß sie eine klare Vorstellung von diesem Inhalt bekommen, so ist dieser Unterricht ohne Zweifel eine vorzügliche logische und psychologische Schulung. Betreibt man aber dabei diesen Unterricht so, daß man in einer Stunde nur ein paar Beispiele oder Sätze der Art mit den Schülern verarbeitet, so kann das eine sehr gründliche Arbeit sein, man darf sich aber nur nicht einbilden, daß die Schüler mit dieser Methode die betreffende Sprache lernen. Wir haben gesehen, daß die Sprache ein lebendiger physiologischer psychologischer Zusammenhang ist, bei dem drei Zentren tätig sind. Über diesem Zusammenhang des Lebens kann die Logik niemals uns eine Herrschaft verleihen, sondern nur Übung, und nochmals Übung.

Da, wenn das Üben von Erfolg begleitet sein soll, es notwendig ist, daß die Übung mit demselben Organ an demselben Gegenstand oft genug wiederholt wird, so ist, wenn dem Schüler eine gewisse Herrschaft über die Sprache gegeben werden soll, die Bedingung zu stellen: 1. daß ausreichende Zeit zum Üben da ist, und 2., daß mit dem grammatischen Pensum oder mit dem Schriftsteller nicht zu oft gewechselt wird.

Ob die neuen Lehrpläne noch Zeit genug zum Üben lassen, falls dasselbe Ziel in den Extemporalien erreicht werden soll, wie früher, scheint mir sehr zweifelhaft. Die Anforderung an das lateinische Extemporale z. B. in der Reifeprüfung mußten klar und deutlich gegenüber den früheren Anforderungen herabgesetzt werden. (Stauder, der Verfasser der Lehrpläne von 1892 hat mir gegenüber das einmal als selbstverständlich ausgesprochen.) Ebenso kann man nicht erwarten, wenn man das ganze Jahr Cicero gelesen hat, daß sie mit den Schülern dann hinterher den Livius ohne weiteres extemporierend übersetzen können, wie man sich auch nicht wundern darf, daß Abiturienten, wenn man ein ganzes Jahr mit ihnen Plato getrieben hat und den Wortvorrat dieses Schriftstellers ihnen eingeprägt hat, ein griechisches Extemporale aus dem Plutarch in der Reifeprüfung stümperhaft anfertigen. Man darf aber auch überhaupt diese Leistungen in ihrem Werte nicht überschätzen. Es gibt da Individuen, Familien und Völker, die für solche Sprachassoziation durch Vererbung besonders begabt sind, ohne daß sie geistig besonders hoch stehen. So gibt es auch Schüler, die leicht ein gutes Extemporale schreiben und doch Dummköpfe sind. Bei der Übung handelt es sich nicht um Erkenntnis, sondern um Assoziation, die, wenn sie wirksam werden und Freude machen sollen, zum Schluß unbewußt verlaufen müssen. Und das wird nur erreicht durch Übung, durch Ernährung der psysischen und der Nervenbahn. (Eine Treppe, die wir oft benutzt haben, können wir schließlich halb im Schlaf hinunterlaufen; aber macht man nur einmal den Versuch, die Zahl der Stufen dabei bewußt zu kontrollieren, so fällt man herab.) Wer also wünscht, daß die Schüler ein Extemporale fehlerfrei schreiben, der muß üben, bis die Formen und die sprachliche Assoziation fast unbewußt, getrieben von einem durch die Übung entstandenen Sprachgefühl, aus der Feder fließen. Wer sich, statt auf die eingeübte Assoziation auf den Verstand seiner Schüler verläßt, wird sich vielfach getäuscht sehen.

Die Erwähnung des Sprachgefühls macht noch eine Aufklärung nötig.

Mit Recht macht Th. Ziegler in seinem Buch über das Gefühl (Leipzig, G. J. Göschen. 3. Auflage 1899) S. 48 auf die doppelte scheinbar sich widersprechende Wirkung der Übung aufmerksam: „Das öftere Wiederholen eines und desselben Tons wirkt einerseits ermüdend und abstumpfend, anderseits übend und fördernd. Man könnte jenes die passive, dieses die aktive Wirkung der Gewohnheit nennen. Bleiben wir zunächst bei der ersten, so scheint physiologisch festzustehen, daß wir es hier mit den Wirkungen von sich entwickelnden Giftstoffen in den Muskeln zu tun haben, durch welche Schmerz und Lähmung hervorgerufen wird. Aber es ist auch ein Psychologisches dabei, die öftere Wiederholung stumpft auch geistig ab.“ Dabei spielen als Grundlage der geistigen Prozesse gewiß die Nerven eine Rolle. Ziegler weist daher mit Recht auch auf die Ermüdungserscheinungen einer über das Maß angestrengten Sinnestätigkeit und auf das Einschlafen hin. Er fährt dann fort: „Allein die Ermüdung und Abstumpfung ist nur die eine Seite. Wo von Gewohnheit und Angewöhnung gesprochen wird, denken wir eben so oft oder noch häufiger an die andere Wirkung der Einübung oder Anpassung an die immer wiederkehrenden Reize von außen. ... Man denkt bei der Anpassung (als Erklärungsgrund) an eine Umlagerung der Atome oder Moleküle der Nervensubstanz, oder an eine, sei es nur qualitative oder quantitative Veränderung in den Ernährungsverhältnissen derselben.“ „Aus der Anpassung folgt nun wieder das, was wir aktive Gewohnheit oder Übung nennen.“ Ziegler setzt dann in feiner Weise den Vorgang der Übung in Beziehung zum Bewußtsein, indem er darauf hinweist, wie durch die bei der Übung stattfindende Wiederholung des Gefühls dieses und damit das Interesse abgestumpft wird und so der Vorgang aus einem bewußten zu einem unbewußten, fast zu einer Reflexbewegung wird. Er denkt sich die Wirkung der Übung so: „Durch ihren Gefühlston hat die Empfindung den Anspruch bewußt zu werden und zugleich durch denselben Gefühlston die Tendenz, Bewegungen auszulösen; jede wirklich ausgelöste Bewegung verändert, und um so mehr, je häufiger sie sich wiederholt, die Nerventeile, von denen sie ausgelöst wird, zu Ungunsten jenes Gefühlstones, den die Wiederholung abschwächt, aber zu ihren eigenen Gunsten, indem sie eine Disposition des leichteren Ablaufens hinterläßt.

Daraus folgt: Keine Empfindung oder Vorstellung ist von Haus aus ganz unbewußt, sofern sie eben vermöge ihres Gefühlstones sich bemerkbar zu machen sucht; aber sie bleibt an der Grenze des geistigen Blickfeldes, wenn sie mit einem absolut oder relativ schwachen Gefühlston herankommt, bleibt fast völlig unbemerkt. Und auch das Bewußte wird allmählich wieder zu einem solchen Unbewußten dadurch, daß es jenen Gefühlston verliert, durch den es sich den Eintritt in das Bewußtsein erzwungen hatte; dagegen tritt an Stelle desselben die größere Leichtigkeit der Wiederholung und Reproduktion."

Wenn wir das auf die Einübung einer Sprache anwenden, so wird uns verständlich, wie man durch viele Übungen dabei schließlich die Sprache unbewußt sprechen lernt, wie der Sprachmechanismus unbewußt arbeitet und wie, da wir mit und in der Sprache denken, gewissermaßen das Denken unbewußt vor sich gehen kann — in Folge von Übung. Auf jeden Fall werden bei solchem Erlernen einer fremden Sprache die vielen Schlüsse, die man anfangs dabei auf Grundlage der Grammatik machen muß, immer mehr wegfallen. Aber wie ist es, wenn Ziegler mit seiner Behauptung Recht hat, daß infolge der Übung das Gefühl verschwinde, mit der allgemeinen Annahme, daß ein solches unbewußtes Sprechen von einem sichern Sprachgefühl geleitet werde? Ich glaube, Ziegler hat Recht. Wenn wir eine Sprache so beherrschen, daß wir wie mit einer Reflexbewegung sprechen, daß der Sprechvorgang unbewußt in uns verläuft, so schläft das Sprachgefühl; aber es ist nicht tot, es wird sofort wieder wach, wenn wir in Zweifel sind, zwischen den Ausdrücken wählen, sie abwägend vergleichen und mit Interesse unser Bewußtsein auf die Eigenart der Sprache richten.

Alle diese Erwägungen zeigen uns den Weg, den wir in seinen einzelnen Abschnitten bei Einübung einer Sprache gehen sollen.

Das Richtige wird also sein, nachdem die Schüler die ihnen mit Hülfe der Logik erklärten Regeln gelernt haben, erst durch gehäufte Übungen sie zu einer gewissen Herrschaft über die Sprache zu führen, diese Herrschaft muß man dann durch logisch-psychologische Unterweisung vertiefen und veredeln. Nur wäre es wünschenswert, wenn der Umfang der Grammatik, nicht durch Kürzung der Regeln, sondern durch Herabsetzen der Zahl der Regeln, gemindert würde und alle sprachlichen Finessen von

Amts wegen beseitigt würden. Aber leider wird es auch hier noch lange heißen: Und die Gewohnheit nennt er seine Amme. Welchen Wert unsere Extemporalien in der Reifeprüfung nach diesen Auseinandersetzungen haben, und wie eventuell auf sie verständiger Weise vorbereitet werden sollte, kann sich jeder selbst sagen.

Bei der fremdsprachlichen Lektüre bildet sich auf Grund des Gedächtnisses für fremdsprachliche Formen und für fremdsprachliche Verhältnisse, die im Unterricht langsam eingeübt und eingeprägt werden, erstlich die logische Kraft des Geistes. Es gilt neue Formen und neue syntaktische Verhältnisse mit den bereits eingeübten zu vergleichen, sie richtig in ihrer Bedeutung und Verwertung durch Schlüsse zu erkennen. Es bildet sich von der fremden äußeren Sprachform ausgehend das Verständnis für die psychologischen Bestandteile der fremden inneren Sprachform. Es ist ähnlich, wie wenn ein deutsches Kind in das Verständnis eines deutschen Stückes eingeführt wird. Nur ist im letzten Falle, weil der Lernende sich durchweg auf längst bekanntem Mutterboden befindet, die Arbeit so leicht, daß sie weniger als Arbeit, mehr als Genuß gefühlt wird. In das Verständnis eines fremdsprachlichen Abschnittes einzudringen, ist aber schwer. Denn während bei dem Eindringen in ein deutsches Stück für unsere Kinder der an und für sich schon mühelosere Übergang vom Sinnesorgan des Gesichts oder Gehörs bis zum psychischen Zentrum durch die Gewohnheit und langjährige Übung sehr erleichtert ist und eine gewisse persönliche Freiheit dabei empfunden wird, fehlt bei demselben Übergange in einer fremden Sprache die Übung, die ja erst erreicht werden soll, und es liegt der Zwang der Gesetze vor, denen wir noch fremd gegenüber stehen. Als erschwerendes Moment kommt noch dazu die Eigenart der fremdsprachlichen Schriftsteller, in deren Verständnis die Schüler eindringen sollen. Da reicht einfache Logik nicht aus, denn jeder Schriftsteller hat gewissermaßen seine eigene Geistesart, und der ganze psychologische Apparat spielt da mit. So steckt also in dem Eindringen in einen fremdsprachlichen Schriftsteller schon ein gut Stück geistige Arbeit und Bildung. Hat der Übersetzer so durch konstruieren usw. die ganze geistige Fülle eines fremden Schriftstellers sich erschlossen, ist er in seine ganze innere Sprachform eingedrungen, dann gilt es den also gewonnenen Inhalt durch Umgießung in eine deutsche innere

und dann in eine deutsche äußere Sprachform gewissermaßen umzuschaffen. Zu schaffen sage ich, denn hier muß der Übersetzende frei aus sich herausarbeiten. So steht der sprachliche wie geistige Inhalt als letztes und oberstes Bindeglied über den beiden inneren Sprachformen, der fremden Sprache und der Muttersprache. Die Vermittelung, die der Übersetzer zwischen beider gestellt, ist ein freier, schöpferischer Akt. Ehe er so durch diese freie Vermittelung von der fremden Sprache zur Muttersprache übergeht, wird er sich allerdings fragen, in welcher Form decken sich in diesem Falle die fremde Darstellung und die deutsche Darstellung? In einzelnen Punkten decken sie sich, in anderen weichen sie von einander ab. Diese Arbeit läßt sich aber kaum mechanisch machen, das erfordert geistige, freie Tätigkeit. Man wird auf Grund des Sprachgefühls prüfen, wo man am besten die Kongruenz bestehen läßt, wo die deutsche Sprache eine Umgestaltung fordert. Man wird den Punkt suchen müssen, von dem aus man auf dem Boden der Muttersprache den neuen Satzbau etc. am besten und am raschesten, am wichtigsten, schönsten und kräftigsten in innerer und äußerer Sprachform aufführt. Wer diese Arbeit gründlich kennt, steigt durch die Sprache in die verborgene, aber reiche und eigenartige Schatzkammer der sprachlich gefaßten Persönlichkeit seines Volkes und somit in die Tiefe seiner eigenen Persönlichkeit. Das hängt mit der durch die Physiologie festgestellten, in der Einleitung bereits besprochenen Tatsache zusammen, daß die seelischen Empfindungen, welche die uns stets umgebende Außenwelt durch die Sinne in uns erweckt, keine fertigen Dinge sind, die durch die Sinne in unsere Seele hineinfallen, sondern daß wir diese Empfindungen (Farbe, Töne, Tastempfindungen usw.) erst auf den Reiz von außen hin erzeugen, so daß sie unser Fleisch und Blut sind.

Die Schüler wissen zuerst oft nicht, über welche verborgenen Schätze sie eigentlich in ihrer Sprache gebieten, aber wenn sie geschickt angeleitet und geübt werden, diese Schätze zu heben, so gibt es nichts, was sie mehr bildet und ihnen mehr Freude macht, als die gute Übertragung eines bedeutenden fremdsprachlichen Inhalts in die Muttersprache. Und die Freude wird größer, je mehr diese Kunst wächst. Denn eine Kunst ist es, und es gibt Meister dieser Kunst. Mit solch einer künstlerischen, schöpferischen Tätigkeit übt und bereichert der Übersetzer sein

Sprachvermögen und er bildet, wenn die Arbeit bis in die Tiefe steigt, seine Persönlichkeit, seinen Charakter, wie er in dem Mutterboden seines Volkes wurzelt. Wir haben da etwas gut zu machen. Da in den früheren Jahren durch das Extemporale und durch schlechtes Übersetzen viel an dem deutschen Sprachgefühl und der Kunst, deutsch zu reden, gesündigt worden ist, haben wir alle Ursache, die Kunst des Übersetzens zu pflegen. Ich habe als Schüler deutlich gefühlt, wie sehr mein deutsches Sprachvermögen durch den lateinischen Unterricht geschädigt wurde und ich weiß, wie lange mir der Schaden nachgegangen ist. Latein sprechen konnten wir damals nicht schlecht, aber nicht gut deutsch, den Homer erklärten wir lateinisch, aber die Schönheit des Homer ist mir erst viele Jahre hinterher aufgegangen. — Noch einen andern Vorteil bietet die Lektüre gegenüber dem Extemporale. Sie führt uns ein in die Geistes- und Kulturwelt klassischer Völker. Wenn in richtiger Weise die Kunst des Übersetzens geübt wird, so daß an dem Kulturleben der anderen Völker unser Kulturleben mit seiner charakteristischen Art und seiner besonderen nationalen Aufgabe erst recht klar und fesselnd sich abhebt, wie eine Farbe durch eine andere gehoben wird, so wirkt auch in diesem Sinne die Lektüre Leben schaffend auf die Persönlichkeit der Schüler. Denn nicht untergehen wollen wir in fremdem Kulturleben und in einem charakterlosen allgemeinen Völkermischmasch, sondern erst recht uns von den andern abheben in deutscher Eigenart. Das müssen wir Deutsche besonders betonen, da wir ja wissen, wie leicht deutsche Natur bisher geneigt war, Fremdes höher zu achten und ihm sich anzuschmiegen. (Über die Bedeutung der Lektüre im allgemeinen verweise ich noch auf den schönen Aufsatz von Schurig, in „Fauth, Wie erzieht und bildet das Gymnasium unsere Söhne?“)

Wie bei der von mir gestellten allgemeinen Forderung die Lektüre, wenn sie ihre die Persönlichkeit bildende Kraft sicher und eingehend ausüben soll, im Einzelnen betrieben werden muß, das ließe sich schön in einer besonderen Abhandlung nachweisen. Ich überlasse dies einer jüngeren Kraft als dankbares Thema.

Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogischen Psychologie und Physiologie
herausgegeben von
Prof. Th. Ziegler (Strassburg) & Prof. Th. Ziehen (Berlin).
VIII. Band, 4. Heft.

ÜBER DAS WESEN UND DIE BEHANDLUNG DER GEISTIG ABNORMEN FÜRSORGEZÖGLINGE

VON

DR. MED. O. KLUGE,
DIREKTOR DER PROVINZIALANSTALT FÜR EPILEPTISCHE
IN POTSDAM.



BERLIN,
Verlag von Reuther & Reichard
1905.

Druck von Paul Schettlers Erben, Gesellsch. m. b. H., Hofbuchdruckerei in Cöthen.

Daß sich unter der Zahl der in Fürsorgeerziehung gegebenen Kinder und Jugendlichen ein größerer Prozentsatz solcher Individuen befindet, der nicht im Vollbesitz intellektueller und gemütlicher Fähigkeiten ist, steht außer Zweifel. Wenn sich schon bei der schulärztlichen Untersuchung der berliner Gemeindeschüler ein Satz von 10 Prozent als geistig defekt erweist, so wird sich zweifellos bei den in zwangsweise öffentliche Erziehung geratenen Kindern, die ja zum größten Teil gerade wegen ihrer schweren Erziehbarkeit Gegenstand öffentlicher Fürsorge geworden sind, ein noch größerer Bruchteil nicht vollsinniger Jugendlicher ergeben. Die Erfahrung hat dies auch bewiesen. Die für psychisch abnorme Kinder und Halberwachsene in Betracht kommenden Krankenanstalten erfahren einen sich mehr und mehr steigernden Zuwachs solcher minderwertigen Zöglinge.

Um uns über die Natur und das Wesen dieser geistigen Inferiorität klar zu werden, können wir hier solche Fälle ausscheiden, bei denen ein ausgesprochener Schwachsinn vorliegt oder wo es sich um eine manifeste Seelenstörung handelt. Es ist gewiß mit ein Segen des Fürsorgeerziehungsgesetzes, daß solche Fälle jetzt überhaupt mehr als früher ans Tageslicht gezogen werden können, und daß die betreffenden Individuen jetzt eher der ihnen zukommenden ärztlichen Obhut übergeben werden, als es vordem der Fall war; denn hier kommt eben nicht erst die Fürsorgeerziehung, sondern die Krankenbehandlung in Frage. Es wäre nur zu wünschen gewesen, daß der Arzt und zwar der psychiatrisch gut vorgebildete Arzt bei der ganzen Fürsorgegesetzgebung mehr gehört worden wäre, und daß seine Hinzuziehung bei der Beurteilung der Fürsorgebedürftigkeit der einzelnen Kinder, ähnlich wie das in anderen Ländern der Fall ist, gesetzlich gefordert worden wäre. Je frühzeitiger psychische Abnormitäten erkannt

und in die gehörige Behandlung gegeben werden, desto aussichtsreicher ist ja erfahrungsgemäß die anzustellende Kur und Pflege.

Also nicht um solche offenkundige Abnormitäten wird sich im allgemeinen die vorliegende Frage nach dem Wesen und der Behandlung abnormer Fürsorgezöglinge drehen, sondern sie wird sich mit denjenigen Jugendlichen zu beschäftigen haben, die als psychopathisch, als minderwertig hingestellt werden, die auf der Grenze zwischen geistiger Gesundheit und Krankheit stehen, die insbesondere als moralisch schwach- oder irrsinnig gelten und für welche auch der Ausdruck „Verbrechernaturen“ und „geborene Verbrecher“ geschaffen und wohl auch noch im Gebrauch geblieben ist.

Die wissenschaftlichen Ansichten über diese verschiedenen Probleme sind nun noch keineswegs durchweg einheitliche und allseitig geklärte. Um daher zu einem positiven Ergebnis zu gelangen, wird es sich empfehlen, einen kurzen historischen Rückblick auf die Entwickelung dieser ganzen Frage zu werfen und schließlich das Einigende der einzelnen Theorien zusammenzufassen.

Vor hundert Jahren etwa, als man daran ging, die Lehre von den Geisteskrankheiten vom rein medizinischen Standpunkte aus umzugestalten, kam man sehr bald schon zu der Erkenntnis, daß sich unter den so mannigfachen Krankheitsbildern solche ausscheiden ließen, denen als besonderer Symptomenkomplex der Mangel an moralischen Fähigkeiten beigegeben war. In den dreißiger Jahren des vorigen Jahrhunderts wurde diese Erscheinung besonders systematisiert und die Lehre von der moral insanity, dem moralischen Irrsinn, als einer ganz spezifischen Krankheitsform aufgestellt. Danach sollte es sich hier um die Erkrankung eines ganz speziellen Funktionsgebietes, das der moralischen Anlage handeln, wobei das Gebiet des Verstandes ganz oder doch zum großen Teil verschont geblieben wäre. Eine neue Wendung gewann diese Frage, als von Frankreich vornehmlich ausgehend die Lehre von der Degeneration, der Entartung, auftauchte, nach welcher die Nachkommen solcher Eltern, die in ihrer gesamten körperlichen und geistigen Konstitution durch schädliche Einflüsse verschiedener Art herabgekommen waren, mit ungenügenden Anlagen des Verstandes, des Gemütes und des Willensvermögens ausgestattet wären, sodaß sie und ihre

weiteren Nachkommen einem immer mehr zunehmenden Verfall entgegengingen.

Auf einer dieser Degenerationsstufen aber standen die déséquilibrés, die aus dem Gleichgewicht Geratenen, die zufolge ihrer krankhaften Beanlagung den allgemeinen Anforderungen von Gesetz und Sitte gegenüber versagten. Ganz neue Gesichtspunkte brachte die italienische Schule bei dieser Frage zur Geltung, hier insbesondere der turiner Gelehrte Lombroso. Derselbe faßte das Auftreten dieser moralisch Irrsinnigen, dieser Degenerierten und déséquilibrés als einen Rückschlag der Natur in frühere Entwicklungsstufen der Menschheit auf. Wie sich diese auf ihrem gesamten Lebensgange durch Vererbung immer neu hinzukommender Anlagen und Fähigkeiten bis zu ihrer gegenwärtigen kulturellen Beschaffenheit hin entwickelt habe, und wie auch der einzelne Mensch diese ganze Entwicklung noch einmal in sich zur Darstellung bringen sollte, so sollte es bei einer Reihe von Individuen, die durch tiefgehende Schädigungen bei ihrer Zeugung oder infolge ihrer Abstammung von defekten Eltern eine ungenügende Ausbildung ihrer ganzen Naturanlage erfahren haben, zu einem solchen atavistischen Rückfall kommen, der sie den frühesten Vorfahren oder dem auf einer früheren Entwickelungsstufe stehen gebliebenen Wilden oder auch dem Kinde ähnlich oder wesensgleich machen sollte. Zum Beweise berief sich Lombroso auf die Abweichungen der äußeren Gestaltung, die sich bei diesen Degenerierten in besonders häufiger Anzahl vorfänden, nämlich auf die zahlreichen Stigmata und Degenerationszeichen, welche als anatomisch begründete Rückbildungen aufzufassen wären; er berief sich auf die Rückstände und Mängel, welche den einzelnen Funktionen dieser Entarteten in besonderem Maße anhaften sollten, zumal auf solche im Bereich der Sinnesgebiete und der einzelnen Empfindungsqualitäten; weiter führte er Abweichungen und Eigentümlichkeiten ins Feld, welche tief in der Natur dieser Entarteten begründet sein sollten, wie der Hang zum Tätowieren, der Trieb zur Grausamkeit, zu impulsiven Gewalttätigkeiten. Und von einem anderen Gesichtspunkte aus charakterisierte Lombroso dieses triebartige Innenleben als epileptisch und führte eine Reihe auffälliger Erscheinungen auf das Bestehen einer „psychischen Epilepsie“ zurück. So kam er bei allen diesen Forschungen zu dem Schluß, daß es „geborene Verbrecher“ gebe, Individuen, die zufolge ihrer

ganzen Naturanlage mit zwingender Notwendigkeit zum Verbrecher werden müßten.

Diese wissenschaftlichen Forschungsergebnisse Lombrosos stießen zunächst fast allerorten, und zumal in Deutschland, in dem Lande der strengen Pflichterfüllung und des kategorischen Imperativs, auf lebhaften Widerspruch, der umsomehr herausgefordert wurde, als Lombroso vor allem in der Form seiner Beweisführung sich mancherlei Blößen gab. Mit der Zeit aber nahm man ruhigere Einsicht in seine Schriften, man folgte den neuen Wegen, die Lombroso in seinen Forschungen wählte, man vertiefte und klärte die gewonnenen Erkenntnisse, und so gewann auch die ganze Lehre von den Entarteten eine immer größere Bedeutung. Hier einigte man sich auf den Standpunkt, daß es sich bei den moralisch Schwachsinnigen, bei den déséquilibrés, den Verbrechernaturen um Entartete handele, die infolge ihrer abnormen und krankhaften Anlagen und der damit verbundenen minderwertigen Entwickelung so viele Abweichungen im Gebiete des Verstandes, des Gefühlslebens und des Willensvermögens darböten, daß sie den allgemeingültigen gesellschaftlichen und sittlichen Gesetzen nicht gerecht werden können, und daß sie, zumal bei ungünstigen Lebensverhältnissen, auch trotz der Möglichkeit einer guten Erziehung mit den aufgestellten sozialen Anforderungen in Konflikt kommen müssen. Dies der kurze historische Rückblick.

Um nun auf das Wesen dieser „psychopathisch Minderwertigen", dieser „Degenerierten", oder auch „moralisch Schwachsinnigen" und schließlich auch „geborenen Verbrecher" einzugehen, dürfte es sich empfehlen, sie dort aufzusuchen, wo ihre Eigenart am besten zu beobachten ist, in der Irrenanstalt. Sie werden derselben zugeführt von der Landstraße her, wo sie als Bettler und Vagabunden ihr verwahrlostes Leben führen; sie werden von der Straße aufgegriffen, wo sie als Prostituierte ihrem verrufenen Gewerbe nachgehen; sie werden von den Gerichtsbehörden der Anstalt zur Beobachtung oder zur Verwahrung übergeben, nachdem sie wegen Brandstiftung, wegen Diebstahls, wegen gewalttätiger Vergehen, Sittlichkeitsverbrechen, Hochstapelei, Betrug und Meineid in Untersuchung geraten sind; sie werden aus Korrigenden- und Strafanstalten dem Irrenhause überwiesen und nicht selten sind es frühere Insassen von Erziehungsinstituten, die hier wieder auftauchen.

Und das Gemeinschaftliche, das diese Psychopatischen, sofern sie nicht bereits in tieferen Schwachsinn oder in schwerere

Geisteskrankheit verfallen sind, dem Beobachter darbieten? Man könnte es kurz den abnormen Egoismus nennen, der je nach der individuelle Anlage und je nach der Ausbildung der einzelnen Triebe diese oder jene Färbung angenommen hat. Diese Individuen kennen im Grunde nur das eigene Ich; sie beanspruchen für sich alles Recht und alle Freiheit, ohne sich in die allgemeine Zucht und Ordnung einfügen zu wollen, ohne von der Freiheit, die ihnen noch gewährt wird, den richtigen Gebrauch machen zu können. Sich selbst über jedes Gebot hinwegsetzend beanspruchen sie beständig Rücksichtnahme auf ihre Person, sie beklagen sich bei vermeintlichen Zurücksetzungen in aufdringlicher Form, reichen Anzeigen und Beschwerden ein, komplottieren unter sich, zeigen gegen ordnungsmäßige Arbeit Scheu und Widerwillen, erweisen sich, wenn sie ja sich zur Beschäftigung bequemen, zumeist als unbeständig und flatterhaft, wollen am liebsten eine stete Abwechselung bei den ihnen aufgetragenen Aufgaben und bewerten ihre Leistungen in ganz unverhältnismäßig hohem Grade. Jede Einsicht in das Ungebührende ihres fehlerhaften Verhaltens, in das Verwerfliche und Schmachvolle ihrer Vergehen, Laster und Verbrechen ist ihnen fremd; Ehre, Scham, Reue sind ihnen inhaltleere Begriffe; gute Vorsätze, geordnete Pläne für ihre Zukunft sind ihnen hohle Worte — sie leben nur dem Augenblick und fordern von demselben, was ihnen Trieb und Laune in den Sinn gibt. Alle diese egoistischen Schwächen, Verfehlungen und Strebungen werden noch verschärft und gemodelt durch Veränderungen der Stimmung und insbesondere durch eine in den meisten Fällen periodisch auftretende Reizbarkeit des ganzen Wesens. Dann werden diese Individuen ganz unberechenbar, vergreifen sich in zornmütiger Erregung an ihrer Umgebung und gehen dem Personal und dem Arzte mit rücksichtsloser Gewalttätigkeit zu Leibe.

In dieser Weise zieht sich ihr Anstaltsleben hin, bis es ihnen etwa gelingt, zu entweichen; bis sie wohl auch sich soweit beruhigt und einsichtig zeigen, daß sie dem Strafrichter oder der Strafanstalt wieder zugeführt werden können, oder bis der Versuch gemacht werden kann, sie dem Außenleben wiederzugeben und sie zu entlassen. Nur selten glückt diese letzte Probe, und noch seltener wirkt die gerichtliche Strafe einigermaßen nachhaltig auf sie ein. Trotz aller Ermahnungen und Beeinflussungen fallen diese Degenerierten draußen immer von neuem in ihr unstätes, halt-

loses und aller höheren Ziele baares Leben zurück; wieder ergeben sie sich der Prostitution, wieder geraten sie mit den Strafgesetzen in Konflikt, um immer wieder als unverbesserliche und rückfällige Verbrecher die Rettungshäuser, die Korrigenden-, Straf- und Irrenanstalten zu füllen.

Behufs einer eingehenden Erkenntnis dieser egoistischen Fehlanlage nun müssen wir uns die Frage zu beantworten suchen: Welches sind denn nun die natürlichen Grundlagen, deren unzulängliches Funktionieren zu diesen egoistischen Anormalitäten führt? Gibt es ein besonderes Gebiet im Denk- und Fühlorgan, dem Gehirn, das für sich besonders erkrankt ist, ein moralisches Organ etwa, dessen isolierte krankhafte Anlage zu diesem sittlichen Defekt führt, bei selbst gut oder doch schließlich noch leidlich erhaltenen Verstandeskräften?

Nun gibt es sicherlich kein besonderes, der Moralität zugehöriges nervöses Organ. Aber man hat die Voraussetzung eines solchen auch keineswegs nötig zum Beweise dafür, daß auch die sogenannten ethischen Prinzipien ihre körperliche Unterlage haben. Müssen wir auch als unser Denk- und Seelenorgan unser Gehirn ansprechen, so können wir doch dessen Funktionen nicht losgelöst denken von den Verrichtungen unseres gesamten Körpers. Wir haben die Sinnesorgane nötig, um in uns Vorstellungen bilden zu können; und auf dem Gebiete des Gefühlssinnes bedürfen wir all der Gefühlsvorgänge, die uns die Empfindung der eigenen Körperlichkeit verschaffen und die uns eben das vermitteln, was wir Bewußtsein nennen. Hierzu gehören also alle die Allgemeinempfindungen, alle die Empfindungen, die uns von unseren Organen her entwickelt werden; alle die Empfindungen, die uns aus unseren Muskeln und Gelenken erstehen und die mit den Arbeitsverrichtungen des Herzens und Gefäßsystems und der Atmung einhergehen. Jede unserer bewußten Vorstellungen ist ein Ergebnis dieser mannigfachen Empfindungsvorgänge.

Daher sind alle unsere Gedanken und Ideen, unsere Hoffnungen, Zweifel und Vorsätze von Empfindungen beseelt, und diese Gefühlsvorgänge erfahren ganz besonders gerade durch die Beteiligung unserer Atmung und unseres Gefäßsystems, deren Eigentümlichkeiten der Empfindung ganz besonders auf uns einwirken, ein charakteristisches Gepräge. Diese gerade sind es, die in erster Linie in unserem Innenleben das erwecken, was wir Gemüt nennen.

Nun haben wir gesehen, wie bei den Entarteten ein Nachlassen, eine fehlerhafte oder mangelhafte Anlage in diesen oder doch in den der Beobachtung am besten zugänglichen Empfindungsgebieten nachzuweisen war. Gerade LOMBROSO und seiner Schule haben wir in erster Linie die Entdeckung der Tatsache zu verdanken, daß diese Abweichungen und Abstumpfungen in der Funktion der Haut- und Tastempfindung, des Muskelsinns, der Schmerzempfindung, der Empfindungsvorgänge im Gefäßsystem bei den Degenerierten vorzugsweise zu finden sind.

Wenn unsere Sprache daher von einer Gefühlsverrohung, Gefühlsstumpfheit, Gefühllosigkeit spricht, so trifft sie in der Tat das Richtige. Es handelt sich demnach bei den Degenerierten in der Hauptsache um ein Nachlassen oder um eine Störung dieser physiologischen Vorgänge. Die mit unsern Vorstellungen einhergehenden Gefühle, die Art und die Energie derselben bedingen den Ablauf, den Umfang und die Richtung unserer Denkvorgänge. So kann es uns nicht Wunder nehmen, wenn uns die in diesem Gebiet des Allgemeinsinnes geschädigten Individuen als abnorme erscheinen. Und daß es in erster Linie gerade diejenigen Empfindungen sind, welche sich auf die Beziehungen des einzelnen Individuums zur Außenwelt zurückführen lassen, erscheint nicht wunderbar. „Jeder ist sich selbst der Nächste", jeder kann sich selbst, nur wirklich empfinden. Der Mensch ist aber darauf angewiesen, mit den anderen zu leben und sich den Gewohnheiten, den Gesetzen und Sitten anzubequemen, welche die Allgemeinheit sich als Vereinbarung, als Norm gesetzt hat. Ja, die vorgeschrittene Welt fordert ein Mitarbeiten an den Bedingungen, welche der Allgemeinheit förderlich und dienlich sind: sie fordert Selbstzucht, Selbstverleugnung und stellt die feinsten, sittlichen Gebote auf; und in ihrer höchsten und schönsten Blüte stellt sie die Gesetze der biblischen Gebote und die Forderung der christlichen Menschen- und Nächstenliebe vor den Menschen: Empfinde mit deinem Mitmenschen so mit, als ob du selbst gemeint seiest: „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst!"

Alle diese Gesetze und Gebote stellen also an das einzelne Individuum die allergrößten Ansprüche und stellen sein Empfindungsleben auf eine beständige Probe. Diese altruistischen Empfindungen aber, die ja nur eine Ausgestaltung der Eigenempfindungen sein können, werden bei einer krankhaften Störung oder Herabsetzung der allgemeinen Gefühlsvorgänge zuerst in

Wegfall geraten müssen, und zwar die kompliziertesten und feinsten zuerst. Daher das egoistische Wesen der Degenerierten. Sie sind eben auf Grund dieses Mangels nicht imstande, mit den anderen mitzufühlen, mitzuempfinden und mitzuleiden, oder sie sind es doch nur in unvollkommener Weise und in schwankendem Maße.

Aus dieser fehler- und mangelhaften Gefühlsanlage aber erklärt sich auch das oft so willensschwache, unstäte und haltlose Wesen der Degenerierten und ebenso ihre abnorme Reizbarkeit. Willensschwach sind sie, weil ihre Vorstellungen und Empfindungen so wenig exakt, kraftvoll und nachhaltig sind; reizbar sind sie, weil sie so häufig die Empfindung der eigenen Unzulänglichkeit überkommt und weil bei ihrem ungeordneten Vorstellungsleben jede Hemmung und jedes Hindernis sie mit heftigen Unlustgefühlen erfüllen muß. Daher auch der Trieb so vieler Degenerierten, sich über diese Zustände reizbarer Schwäche, die sich nicht so selten bis zu schweren Angstzuständen steigern können, durch Reizmittel aller Art hinwegzuhelfen, so durch die Aufnahme von Morphium, Alkohol, durch Tabak-, Opiumgenuß u. s. w., so auch durch die Hingebung an geschlechtliche Exzesse und Perversitäten.

Damit hätten wir uns über die Art, über die Natur und das Wesen der Degenerierten nach ihren natürlichen und physiologischen Grundlagen hin in aller Kürze ein Bild zu machen versucht. Die Frage, daß es überhaupt bei einer großen Anzahl von Menschen zur Entartung kommt, bedarf hierbei wohl kaum noch einer Darlegung. Jedermann ist es bekannt, daß ein schlechtes Saatgut keine gute Ernte ergibt, und überall ist es feststehende Tatsache, daß zur Aufzucht möglichst vollkommener Haustiere auch immer nur die kräftigsten und für den jeweiligen Zweck am meisten geeigneten Exemplare ausgewählt werden müssen. Eine tausendfache einwandfreie Erfahrung aber hat gelehrt, daß sich diese Verhältnisse auch bezüglich des Menschen und seiner Nachkommenschaft anwenden lassen, und daß hier Schädlichkeiten, denen die Eltern ausgesetzt waren, oder Schädigungen, welche sie selbst sich zugezogen haben, von verderblichem Einflusse auf Kind und Enkel sein müssen.

Diese Betrachtungen scheinen notwendig, wenn man der ganzen Frage nach den Degenerierten, nach den jugendlichen verbrecherischen, unverbesserlichen, rückfälligen Elementen und damit auch der Frage nach den abnormen Fürsorgezöglingen

näher tritt und bezüglich der Behandlung der letztgenannten Kategorie eine sichere und feste Unterlage gewinnen will. „Hab' ich des Menschen Kern erst untersucht, so weiß ich auch sein Wollen und sein Handeln." Bei der so schwierigen Deutung des Denkens, Wollens und Fühlens so vieler der öffentlichen Erziehung übergebenen Kinder aber ist es unabweisliches Erfordernis, über die krankhaften Vorgänge und abnormen Erscheinungen im Geistesleben derselben ein klares Urteil zu gewinnen und vor allem auf das Krankhafte im Verhalten derselben gehörig Obacht zu geben und die Behandlungsweise zweckentsprechend zu gestalten.

Ist es nun bei den älteren psychopathisch Minderwertigen schon oftmals recht schwierig, den exakten Nachweis zu führen, es handele sich bei ihnen um tatsächlich krankhafte Zustände, so besteht in dieser Beziehung bei den jüngeren Individuen noch eine größere Schwierigkeit. Der Umstand, daß es sich hier um noch unfertige und ungefestigte Kinder handelt, bei denen an sich der egoistische Trieb so stark ausgesprochen ist, und daß hier oft Jugendliche gerade in der Pubertät mit ihren Wallungen und Unebenheiten zur Begutachtung stehen, erschwert den klaren Blick und erfordert die peinlichste Beachtung aller für die Untersuchung verfügbaren Mittel und Wege. Zu berücksichtigen ist in erster Linie das Moment der erblichen Belastung, wobei natürlich nicht gesagt sein soll, daß geistes- oder nervenkranke Eltern in jedem Falle psychopathische oder gar geisteskranke Kinder haben müßten. Sodann auch das Moment der Blutsverwandtschaft, insofern hier von zwei Seiten einwirkende Schädlichkeiten in summierender Weise Defekte bei der Nachkommenschaft nach sich ziehen können. Weiter wird die Abstammung von verbrecherischen, psychopathischen, trunksüchtigen oder Exzessen anderer Art ergebenen Eltern zur Berücksichtigung gelangen müssen. Ferner spielt die Frage nach den körperlichen Degenerationszeichen eine große Rolle. Nicht als ob die unglückseligen angewachsenen Ohrläppchen, die schiefe Nase, die schlechte Zahnentwickelung an sich nun schon als untrügliche Zeichen der Minderwertigkeit zu gelten hätten. Aber das Vorhandensein einer Mehrzahl typischer Degenerationsmerkmale ist doch schon recht verdächtig, und die „Galgenphysiognomie" und das „Spitzbubengesicht" reden eine immerhin nicht ganz miszuverstehende Sprache. Aber auch auf diese äußeren Misgestaltungen allein

wird man sich nicht verlassen können; man wird nach Störungen in den einzelnen Nervengebieten fahnden, etwa nach Zuckungen einzelner Muskelgruppen, nach sog. Tics, nach Veränderungen der verschiedenen Reflexe, nach Lähmungserscheinungen zumal im Gebiete der Kopfnerven, nach Störungen im Gebiete des Gefäßsystems, wozu z. B. das leichte und unmotiviert erscheinende Erröten gehört; man wird ferner ganz besonders auch die einzelnen Sinnesfunktionen und hier vor allem das Verhalten der einzelnen Gefühlsqualitäten zu prüfen haben, kurz, man wird den ganzen physischen Menschen um und um drehen müssen, um jede auffällige Abweichung vom Normalen registrieren zu können. Dieses Bild aber wird zu vervollständigen sein durch eine sorgfältige Aufnahme des psychischen Befundes. Zu allermeist wird sich ein mehr oder weniger hoher Grad von Schwachsinn unschwer nachweisen lassen, vor allem eine Schwäche, Unsicherheit und Unbeständigkeit des Urteils. Zuguterletzt aber wird die Erforschung des Vorlebens manche sicheren Anhaltspunkte ergeben, zumal mit Bezug auf die Willens- und Gemütssphäre des zu Untersuchenden. Zwangs- und triebmäßig erfolgende Handlungen, merkwürdige Launen und Gewohnheiten, auffälliger Wechsel der Stimmung, eine oft unerklärliche Reizbarkeit und Zornmütigkeit werden berichtet werden; man wird sich von boshaften und tückischen Streichen, denen oft genug sogleich ein schmeichelndes und zärtliches Gebahren folgt, erzählen lassen, von einem unwiderstehlichen Hange zu unmotivierten Lügereien, von einer sinnlosen Lust zum Zerstören, einem blinden Verlangen davonzulaufen und sich herumzutreiben, einem meist zeitweiligen Hange zu Diebereien und zu Gewalttätigkeiten, und wohl auch von Zuständen von Verwirrtheit und von Schwindelanfällen, dies und oftmals auch die letztgenannten verbrecherischen Erscheinungen die Zeichen und Vorboten einer epileptischen Erkrankung. Aus alledem und aus der Schilderung, daß das in Frage stehende Kind ein so undankbares, unstätes und unberechenbares Wesen habe, daß es eine so unverbesserliche Neigung zum Lügen, zu Ungezogenheiten, zum Bösen habe, daß alle Mühen, es gesetzt, gesittet und gottesfürchtig zu machen, ihm Ehrgefühl beizubringen und dasselbe zu anhaltender Arbeit anzuhalten, vergeblich gewesen seien, daß es eben anders sei als die anderen Kinder — aus allen diesen Bekundungen der Disharmonie im Seelenleben wird der sachverständige Arzt zugleich unter Berücksichtigung der bereits angeführten Momente der Belastung, der

körperlichen Entartungszeichen und der nervösen Stigmata und Abweichungen zu dem Ergebnis kommen, es mit einem Falle von krankhafter Minderwertigkeit zu tun zu haben. Gewiß wird er nur immer einen Teil dieser zahlreichen körperlichen und psychischen Symptome bei dem einzelnen Krankheitsbilde vorfinden, und gewiß wird er auch den schädlichen Einflüssen einer verkehrten Erziehung, einer verrohten Umgebung und eines verderblichen Verkehrs gebührend Rechnung tragen, aber das resultierende Gesamtbild wird doch die typischen Züge der psychopathischen Degeneration aufweisen.

Wohin nun mit einem solchen Kinde oder Jugendlichen?

Die Fürsorgeerziehung gibt das Kind in der Regel erprobten Pflegeeltern zur Erziehung. Bei allem guten Willen derselben aber versagt deren Geduld über kurz oder lang bei dieser Minderwertigkeit; mit dem unverbesserlichen Pflegling ist nichts anzufangen, er kann nicht erzogen, nicht behütet werden, er verführt nur noch die anderen Kinder und bringt über seine ganze Umgebung Verdruß und Sorge.

Nun gehts mit dem Bösewicht in eine Erziehungsanstalt, ins Rettungshaus, in dieses oder jenes Magdalenenstift. Oftmals gelingt der Versuch. Die strengere Ordnung, das geregelte Leben, die systematische Arbeit bringen Ruhe und Façon in den wirren Patron, Schule und Unterricht ebnen das Vorstellungsleben, kirchliche Beeinflussung festigt das Gemüt. Alles aber bis zu einem gewissen Grade nur, und in nur allzuvielen Fällen ist auch hier aller Liebe Müh umsonst; der Erfolg ist vielfach ein nur äußerlicher oder scheinbarer; Verstellung und Heuchelei feiern ihre Triumphe; offene Rebellion wirft alle stille Hoffnung auf Besserung über den Haufen.

Was ist nun vorgefallen? Man sucht nun nach einer Erklärung. Ermahnungen und Strafen haben nichts gefruchtet, und das ganze Verhalten des Zöglings war auch oft so merkwürdig, so verstockt, unberechenbar und triebartig. Der Hausarzt muß heran, und nun wird es klar, hier handelt es sich um eine krankhafte Anlage, um etwas Abnormes.

Haben sich Anzeichen eines epileptischen Leidens zu erkennen gegeben — und die epileptische Entartung wird in einem ziemlich großen Prozentsatze nachweisbar sein — dann ist die Verbringung in eine Epileptikeranstalt nicht sonderlich schwierig. Läßt sich ein Defekt der Verstandskräfte nachweisen — und er

braucht nicht einmal allzusehr in die Augen springend zu sein — dann öffnet für diese Fälle wohl eine Idiotenanstalt ihre Pforten. Was aber geschieht mit den Übrigen? Man hilft sich in vielen Fällen durch, so lange es irgend geht und bis die Frist der Fürsorgeerziehung abgelaufen ist. Dann geht es mit dem ungebesserten und unverbesserlichen Psychopathen wieder hinaus ins Leben, auf die Landstraße, auf die Gasse, auf den Diebespfad, die Verbrecherbahn, in das Gefängnis, die — Irrenanstalt, wo vielleicht auch schon ein anderer Teil direkt von der Erziehungsanstalt her gelandet ist. Und nun stellt sich hier gar oft wieder der oben geschilderte Wechsel zwischen Irrenanstalt, Gefängnis und freier Außenwelt wieder her. Das alte Lied: Sie passen hier nirgends hinein, diese Psychopathischen.

Und was wird nun aus den Fürsorgezöglingen, welche den Epileptiker- und Idiotenanstalten übergeben waren?

Wir nehmen an, daß sie in Anstalten untergebracht sind, die unter ärztlicher und zwar unter psychiatrischer Leitung stehen, daß in ihnen also die Anschauungen und Methoden zur Durchführung gelangen, welche die Irrenheilkunde auf Grund ihrer Erkenntnisse und Erfahrungen vor sich gebracht hat.

Nach den bisher gemachten Erfahrungen kann es getrost gesagt werden, daß ein merklicher Teil unter den neuen Verhältnissen einer wesentlichen Besserung entgegenzuführen ist. Ja bei so manchem vorher „Unverbesserlichen" werden sonderliche Schwierigkeiten kaum wahrgenommen, und vielfach ist die Erziehung und Leitung der anderen nicht als Fürsorgezöglinge stigmatisierten jungen Insassen eine bei weitem difficilere als bei jenen. Und das kann ja auch nicht Wunder nehmen, da es sich eben bei beiden Kategorien um Entartungszustände handelt, nur daß die Degeneration hier früher erkannt war als dort, wo erst die Fürsorgeerziehung klare Erkenntnis brachte.

Daß die Erfolge des Arztes nun so vielfach bessere sind als die der Pädagogen und Theologen liegt naturgemäß in der genaueren Kenntnis der hier vorliegenden krankhaften Erscheinungen. An und für sich übt zunächst ja auch in diesen ärztlich geleiteten Anstalten die überall durchgeführte Regelmäßigkeit, der streng eingeteilte Tageslauf und die genaue Handhabung aller wirtschaftlichen und häuslichen Maßnahmen ihren heilsamen Einfluß aus. Sodann aber ist der Arzt beständig dabei, die hygienischen Verhältnisse zu kontrollieren und das körperliche Befinden seiner

Pfleglinge gründlich zu erforschen und zu überwachen. Wir wissen aber, wie wichtig das leibliche Wohlbefinden für unser ganzes innere Leben ist. Ferner wird der Anstaltsarzt mit aller Gründlichkeit die so häufigen Anomalien der verschiedenen Sinnesfunktionen, deren exakte Feststellung gerade hier zumeist eine durchaus nicht leichte ist, feststellen und wird zweckentsprechende Mittel und Korrigentien anwenden können. Schließlich aber wird er über die Natur so vieler scheinbar unerklärlicher Symptome im Geistesleben des Pfleglings Aufklärung schaffen und das unterstellte Personal durch Unterweisung und Instruktionen zu einem Verständnis dieser so schwer erkennbaren Entartungserscheinungen hinleiten.

Der in keinen derartigen Anstalten wohl mehr fehlende Aufnahme- und Wachsaal, in welchem die aufgenommenen Kinder zunächst erst längere Zeit gehörig beobachtet werden und in denen diese sorgfältige Überwachung verbunden mit einer mehr oder weniger langen Bettbehandlung bei späteren Gelegenheiten immer wieder vorgenommen werden kann, bietet die beste Gewähr für eine solche eingehende Erkenntnis.

Nachdem so die Individualität des Einzelnen gründlich erkannt ist, läßt sich erst die weitere Behandlungsweise festsetzen, die fast für jeden Fall eine besondere zu sein pflegt. Im Allgemeinen nur läßt sich sagen, daß es hier immer darauf ankommen wird, zur rechten Zeit vorzubeugen und die noch im Anzug begriffenen Störungen in der richtigen Weise abzufangen. So erfordern die recht häufigen Stimmungsanomalien das rechtzeitige Versetzen in diese oder jene Umgebung; die bestehende Reizbarkeit verlangt das Fernhalten irritierender Momente; das zeitweilige An- und Abschwellen der Gefühlsvorgänge, die periodisch eintretenden Erregungszustände erheischen eine besondere Aufmerksamkeit. Gerade diese letzteren müssen in ihren Vorboten, nämlich ihrer Verstimmung, ihrer Neigung zu widersetzlichem oder unstätem Wesen, ihrem manchmal merkwürdig albernen Verhalten und oft auch in ihren äußerlich erkennbaren Anzeichen (Augenbewegungen, gerötetes Gesicht u. a. m.) sorgsam herausgefunden und abgepaßt werden. Des weiteren müssen die gewohnheitsmäßigen und vor allem die zwangs- und triebartigen Eigentümlichkeiten richtig gedeutet und abgeleitet werden. Gerade hier kann außerordentlich viel versehen und direktes Unheil angerichtet werden, und deshalb mag dieser Punkt gerade einer näheren Ausführung wert sein.

Das schwachsinnige und zumal in seinem Willensvermögen defekte Kind kann dem ungehörigen und schlechten Beispiel garnicht den genügenden Widerstand entgegensetzen und verfällt demnach schnell in übele Angewohnheiten, wozu es der kindliche Nachahmungstrieb ohnedies beständig hindrängt. Diese angenommenen Fehler aber beherrschen den jugendlichen Sinn oft so stark, daß die damit verbundenen Vorstellungen und Empfindungen sich stets in den Vordergrund drängen. Wie der Normale schon vielfach eine Vorstellung mit besonderer Klarheit nur entwickelt, wenn er die gegenteilige Vorstellung in sich erstehen läßt, so geschieht dies hier oft mit zwangsartiger Lebendigkeit. Das Kind, das nicht lügen soll, antwortet auf die vorgelegten Fragen in solchen Fällen mit einer Unwahrheit, weil die Vorstellung gerade dieser Unwahrheit in ihm spontan stärker ist, als die der Wahrheit. Und zwar fleischt sich diese Gewohnheit umsomehr ein, je mehr das Kind etwa auf diesen fehlerhaften Vorgang erst noch hingewiesen wird. Hier bleibt demnach nichts übrig, als die größte Vorsicht zu üben und geschickt das Kind abzulenken und in andere Gedankenrichtungen zu versetzen. Ähnlich verhält es sich mit dem Gebrauch von Schimpfreden, von sprachlichen Fehlern u. s. w. Aber auch die ganz triebartigen Handlungen, sofern sie nicht durch tiefergehende krankhafte Prozesse bedingt werden, sind nicht so selten auf derartige Zwangsvorstellungen zurückzuführen.

Solche allgemeinen Gesichtspunkte also sind vor allem maßgebend für die Behandlung der Psychopathischen, und sie kommen in vollem Umfange auch zur Geltung bei den Bestrebungen, welche die Schule und die Arbeit für diese Pfleglinge in Bereitschaft hält. Bei jener ist es der Umstand, daß die nicht vollsinnigen Kinder meistens sehr schnell ermüdbar sind und daß damit das Konzentrierungsvermögen ein herabgesetztes ist, der besondere Berücksichtigung verlangt; und sodann ist der Gesichtspunkt immer besonders im Auge zu halten, daß der schwächere Sinn und die abgestumpfteren Gefühlsvorgänge möglichst plastische Darstellungen verlangen. Abstrakte Vorstellungen liegen dem empfindungsarmen Psychopathen so fern, daß ihm die aufgenötigte Befassung mit denselben ausgesprochene Qualen verursachen kann. Turnen und Jugendspiele fördern dagegen die Frische des Auffassungs- und Gestaltungsvermögens.

Wenn sich so die Schule an möglichst konkrete, anschauliche Bilder und Methoden halten soll, so bildet die Beschäftigung und

die körperliche Arbeit neben derselben ein Erziehungsmittel ersten Ranges. Hier kommen nur klare Ziele in Betracht, einfache Kombinationen und geordnete Willensäußerungen. Und wo die Arbeit so schnell nicht erfaßt und liebgewonnen werden will, da ist es der in neuerer Zeit mehr und mehr in Aufnahme kommende Handfertigkeitsunterricht, der hier, vom Einfachsten zum immer Komplizierteren fortschreitend, Verstand und Gemüt in oft ganz wunderbarer Weise schult und bildet.

Die kirchliche Beeinflussung wird man auch hier niemals entbehren wollen; aber auch sie muß dem Fassungsvermögen des Minderwertigen angepaßt sein, und sie muß sich insbesondere auch fern halten von der Aufnötigung unverständlicher Ideen und mystischer Empfindungen. Daß hierdurch das ganze Vorstellungsleben in die größte Verwirrung und Disharmonie gebracht und die schwersten Störungen hysterischer und epileptischer Natur bei diesen Degenerierten hervorgerufen werden können und auch leider nicht gar so selten hervorgerufen worden sind, steht außer Zweifel.

Unter Berücksichtigung aller dieser Vorsichtsmaßregeln und bei Anwendung der geschilderten Mittel und Handhaben wird es in den allermeisten Fällen gelingen, den geschwächten Geist, den unselbständigen Willen und das schwankende Gemüt zu dirigieren und zu kräftigen, aus dem unverbesserlichen Fürsorgezögling ein lenkbares und brauchbares Individuum zu machen. Daß man hierbei mit Strafmitteln, auch der mildesten Form, mit größter Vorsicht umgehen wird, dürfte ohne weiteres ersichtlich sein; sie können auch nur in der Gestalt von Repressalien zur Anwendung kommen; körperliche Züchtigungen müßten überhaupt verworfen werden. Bei Zwangsvorstellungen würden sie ja nach den oben gemachten Ausführungen gerade die dem beabsichtigten Zweck entgegengesetzten Folgen haben.

Aber nicht alle Fürsorgezöglinge lassen sich soweit modeln, daß sie zu leidlich tauglichen Menschen herangebildet werden könnten oder daß sie auch nur in der Gesellschaft der anderen epileptischen und schwachsinnigen Kinder ihrer Krankenanstalten, ohne diese durch ihr Beispiel und ihre Charakteranomalien zu schädigen und zu gefährden, belassen werden könnten. Für diese bedarf es wieder besonderer Abteilungen oder noch besser besonderer Anstalten, bei denen zwar alle die medizinischen Gesichtspunkte, wie sie in den vorausgegangenen Ausführungen niedergelegt

sind, zu voller Geltung zu kommen hätten, wo aber doch auch die ganze Zucht eine strengere und die Bewahrung eine intensivere sein müßte. Diese Anstalten wären die Bewahrungs- und Heilanstalten für die in ihrer psychischen Degeneration weiter fortgeschrittenen Jugendlichen, die rückfälligen jugendlichen verbrecherischen Minderwertigen, die auf der Grenze geistiger Gesundheit und Krankheit stehenden Individuen, für welche, wie wir ja oben auch gesehen haben, nirgends eine geeignete Unterkunft bereit gestellt ist. Die Kriminalpsychologen unserer Tage stellen immer vernehmlicher die Forderung nach der Errichtung dieser Zwischenanstalten; jetzt wo aus pädagogischen Kreisen des Fürsorgeerziehungswesens der nämliche Ruf immer lauter wird, dürfte dieser kulturell so hochstehende Plan seiner Durchführung mehr und mehr entgegengehen. Daß diese Anstalten aber unter ärztlicher Leitung stehen müßten, wofür auch die bekanntesten Kriminalpsychologen von vornherein eintreten, dürfte nach den vorangegangenen Ausführungen kaum noch näher darzulegen sein.

Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogischen Psychologie und Physiologie
herausgegeben von
Prof. Th. Ziegler (Strassburg) & Prof. Th. Ziehen (Berlin).
VIII. Band, 5. Heft.

Über den moralischen Schwachsinn, mit besonderer Berücksichtigung der kindlichen Altersstufe

von

O. Binswanger,
Prof. a. d. Universität Jena.



Berlin,
Verlag von Reuther & Reichard
1905.

Die Grundlagen der nachstehenden Abhandlung bildet ein Vortrag, den ich auf der Jahresversammlung des Vereins für Kinderpsychologie im Herbste des Jahres 1904 in Leipzig gehalten habe. Es kam dort vor allem darauf an, in diesen vorwaltend aus Erziehern bestehenden Kreisen nicht nur die psychiatrischen Unterlagen zu erörtern, welche zu einer genaueren Begriffsbestimmung des moralischen Schwachsinns unbedingt notwendig sind, sondern auch die klinischen Erscheinungsformen dieses krankhaften Zustandes des kindlichen und jugendlichen Alters zu veranschaulichen. Es unterliegt wohl keinem Zweifel, daß für den Pädagogen eine genauere Kenntnis dieser Krankheitserscheinungen von größter Wichtigkeit ist.

Handelt es sich doch bei diesen psychischen Störungen um Individuen, welche schon zur Zeit der kindlichen Entwicklung krankhafte Züge des Seelenlebens dargeboten hatten! Ja, man kann getrost sagen, daß in der Mehrzahl der hierher gehörigen Krankheitsfälle nur durch das Studium der kindlichen Entwicklung, nur durch die genaueste Erfoschung des geistigen Werdeganges ein sicheres Urteil über die Anwendbarkeit des Begriffes „moralischer Schwachsinn“ im wissenschaftlichen und praktischen Sinne gewonnen werden kann. Der ärztliche Sachverständige, welchem die Aufgabe zufällt im Einzelfalle beim fertig entwickelten Menschen zu entscheiden, ob sittliche Defekte und die auf ihnen begründeten strafbaren Handlungen Ausfluß einer krankhaften Störung der Geistestätigkeit sind, kann der Mitarbeit des Pädagogen nicht entraten. Denn er wird nur dann mit genügender Sicherheit eine Lösung der oben gestellten Frage finden, wenn ihm die verhältnismäßig einfacheren und deshalb leichter erkennbaren seelischen Vorgänge des Kindes-

alters in einer den modernen psychopathologischen Erfahrungen entsprechenden Form und Darstellung bekannt gegeben werden.

Aber auch abgesehen von dieser forensischen Bedeutung des moralischen Schwachsinns erwächst dem Pädagogen die Pflicht, sich mit dieser psychiatrischen Materie eingehender zu beschäftigen. Denn auch hier besteht der alte Erfahrungssatz zu Recht, daß die ersten Anfänge krankhafter Abweichungen erkannt und behandelt werden müssen, wenn dem Leiden Einhalt getan werden soll. Besitzt der Lehrer ein hinlängliches Verständnis für die Ursachen und die Erscheinungen krankhafter psychischer Vorgänge im Kindesalter, so eröffnet sich ihm ein segensreiches Feld der Tätigkeit. Es sind ihm dann die Mittel in die Hand gegeben, auf die Eltern in derartigen Krankheitsfällen aufklärend und belehrend einzuwirken und psychiatrische Begutachtung und Behandlung des kranken Kindes herbeizuführen.

Die Begründung der vorstehenden Sätze ergibt sich von selbst aus der nachfolgenden Schilderung des Krankheitszustandes.

Ich will zuerst einen kurzen Überblick über die historische Begründung des Begriffes des moralischen Schwachsinnes geben. Er repräsentiert eine engere und nach meiner Überzeugung richtigere Fassung der älteren von Prichard herstammenden Bezeichnung „moralisches Irresein“ (moral insanity), welche zu den gröbsten Mißverständnissen und Irrtümern geführt hat. Der Schöpfer dieser älteren Bezeichnung verstand darunter „alle aus krankhaften Vorgängen des Fühlens und Handelns entspringenden psychischen Krankheitserscheinungen: krankhafte Perversionen natürlicher Gefühle, Affekte, Neigungen, Temperamente, Gewohnheiten, moralischer Anlagen und natürlicher Impulse bilden das Wesentliche dieser Krankheitszustände.“ Eine bemerkenswerte Störung oder ein Defekt der intellektuellen Leistungsfähigkeit und der Urteilsfähigkeit ist nicht vorhanden, ebensowenig Halluzinationen und Illusionen. Jede Geistesstörung mit ausschließlicher oder vorwaltender Beteiligung der affektiven Vorgänge konnte hierher gerechnet werden: einfache melancholische Depression, maniakalische Erregungszustände, affektvolle, impulsive Gewalthandlungen der Epileptiker, sowie vor allem hysterische Krankheitszustände. So ist es leicht erklärlich, daß Prichard selbst seine moral

insanity nicht als eine einheitliche, in sich abgeschlossene Krankheitsform, sondern als einen Krankeitszustand betrachtete, welcher im Verlaufe der verschiedensten Geisteskrankheiten auftreten und im wesentlichsten aus der besonderen Art der Störungen des Handels erkannt werden könne.

Wenn man die Literatur der damaligen Zeit — bis in das letzte Drittel des verflossenen Jahrhunderts hinein — genauer durchsieht, so ist ohne weiteres erkennbar, daß diese Definition von Prichard in ganz verschiedenartiger Weise diagnostisch und vor allem auch forensisch verwertet worden ist. Bald betrachtete man das moralische Irresein als eine selbständige Krankheitsform, bei welcher das Ueberwiegen oder die Alleinherrschaft verbrecherischer Triebe, die Tendenz zu gewaltsamen Handlungen ohne erkennbare Ursache bestehe. Man stützte sich hierbei auf Schilderungen Prichards, welche sich auf diese Spezialform seiner moral insanity beziehen. Oder man lehnte sich an die oben erwähnte allgemeine Definition von Prichard an und sprach von moralischem Irresein, wenn im Verlaufe der verschiedenartigsten Geistesstörungen Affekterregungen und impulsive, vor allem verbrecherische Handlungen zeitweilig das Krankheitsbild beherrschten. Die Hauptsache war, den Nachweis zu führen, daß solche Störungen auch ohne jede Schädigung der Intelligenz vorhanden sein können.

Maudsley hat dieser Verwirrung der Schulmeinungen nur zum Teil Einhalt getan. Er spricht von einer Form von Geistesstörung, deren Symptome bei Abwesenheit von Halluzinationen, Illusionen und Wahnideen hauptsächlich in einem krankhaft veränderten Zustand jener Seelenfähigkeiten bestehen, die man gewöhnlich die affektiven und moralischen Kräfte nennt oder im allgemeinen unter den Kategorien des Fühlens und Wollens zusammenfaßt. Er betont zum ersten Male die bei genauerer Betrachtung unverkennbaren Schädigungen der höheren geistigen Funktionen, vor allem der Urteilsfähigkeit. Es ergibt sich dies aus folgenden Sätzen, in welchen er von der Eigenart dieser Kranken spricht: „Sobald jedoch sein eigenes Ich dabei (bei den Urteilsbildungen und Schlußfolgerungen) ernstlich in Frage kommt, sein eigentliches Wesen wirklich tiefer ergriffen wird, wird er auch in seinen Schlüssen den schlimmen Einfluß seiner krankhaften Gefühle und seine entsprechende Verkehrtheit in seinem Handeln bekunden . . . . .

Die Art und Weise, wie er in bezug auf sein eigenes Ich denkt und handelt, ist mehr oder weniger falsch." Doch geht aus seinen weiteren Ausführungen hervor, daß er in den Rahmen dieser Krankheitsschilderung Zustandsbilder hineinstellt, die den verschiedensten klinischen Krankheitsformen zugehören. Er spricht von moralischem Irrsinn bei schweren und unzweifelhaften Fällen von Geisteskrankheit (akute Manie, allgemeine Paralyse, sekundäre geistige Schwächezustände, Altersblödsinn u. s. w.) und rechnet ferner Fälle hinzu, in welchen ein epileptischer Anfall oder ein „bedenkliches Fieber" vorausgegangen ist. Es ist unverkennbar, daß hier der moralische Defekt nur Teilerscheinung einer voll ausgeprägten Geistesstörung ist, also keine selbständig für sich bestehende Krankheitsform darstellt.

Eine endgültige Überwindung dieser Lehren hat erst im letzten Drittel des vergangenen Jahrhunderts stattgefunden. Der Begriff des moralischen Irrsinns oder Schwachsinns wurde viel enger gefaßt und auf jene Fälle eingeschränkt, in welchen der Nachweis geleistet werden konnte, daß von der frühesten kindlichen Entwicklung an ein mehr oder weniger tiefgreifender Defekt der sogenannten ethischen Gefühle und Vorstellungen vorhanden gewesen ist. Es ergab sich aber bald, daß auch diese Fassung des Krankheitsbegriffes weder den wissenschaftlichen, noch den praktischen Bedürfnissen der Psychiatrie genügen konnte. Denn es tauchte sofort im Hinblick auf das geltende Strafrecht die Schwierigkeit auf, die Individuen, welche dieser Kategorie zugerechnet werden dürfen, von denjenigen zu trennen, bei welchen außer einer geringwertigen oder völlig fehlenden Entwicklung der ethischen Gefühle und Vorstellungen keinerlei Kennzeichen einer geistigen Erkrankung nachgewiesen werden konnten. Wo sollte die Grenze gezogen werden zwischen dem Geisteskranken, welchem die Wohltat des § 51 R.-St.-G.*) zukommt, und jener Gruppe von Gewohnheitsverbrechern, bei denen die Anfänge lasterhafter, verbrecherischer Lebensführung sich bis in die frühe Kindheit verfolgen lassen? Diese Schwierig-

*) „Eine strafbare Handlung ist nicht vorhanden, wenn der Täter zur Zeit der Begehung der Handlung sich in einem Zustand von Bewußtlosigkeit oder krankhafter Störung der Geistestätigkeit befand, durch welchen seine freie Willensbestimmung ausgeschlossen war."

keiten sind nicht geringer, wenn es sich um die Beurteilung jugendlicher, bedingt strafmündiger Angeklagter handelt, für welche die Bestimmungen des § 56 Str.-G.-B.*) maßgebend sind. Ja man möchte sagen, daß bei der heute gültigen Auffassung und juristischen Auslegung dieses Gesetzesparagraphen die strafrechtliche Beurteilung der kriminellen Minderjährigen, soweit sie das unbedingt strafmündige Alter nicht erlangt haben und soweit sie nicht an einer voll entwickelten Geisteskrankheit leiden, geradezu erschwert ist. Ich werde auf die Widersprüche, welche zwischen der kriminalpsychologischen Würdigung der jugendlichen Verbrecher und der jetzt geltenden strafrechtlichen Auffassung vorhanden sind, zum Schluß dieses Aufsatzes noch einmal zurückkommen.

Bei dem Versuche, die Grenzlinie zwischen dem moralischen Schwachsinn und dem Verbrechertum schärfer zu ziehen, hat man sich davor zu hüten, allgemein anthropologische und soziologische Probleme mit den psychiatrischen zu vermengen. Dieser Gefahr ist die moderne kriminal-anthropologische Schule nicht entgangen. Ich habe früherhin in einem Vortrage auf der Naturforscherversammlung zu Cöln die Irrwege ausführlicher erörtert, welche Lombroso und seine Schüler gegangen sind, um in der körperlichen Organisation, d. h. in bestimmten sinnenfälligen Merkmalen der Körperbildung, die Anzeichen einer angeborenen oder erworbenen sittlichen Verwilderung und Verkümmerung erkennen zu wollen. Es mag hier nur darauf hingewiesen werden, daß alle Zeichen einer gestörten Entwicklung auf körperlichem Gebiete (sogenannte körperliche Degenerationszeichen) keinen bestimmten Schluß auf die Entwicklung des Gehirns, geschweige denn auf die Ausbildung der geistigen Funktionen erlauben. Inwieweit ihnen eine Bedeutung überhaupt zukommt, können wir an dieser Stelle nicht erörtern.

*) „Ein Angeschuldigter, welcher zu einer Zeit, als er das zwölfte, aber nicht das achtzehnte Lebensjahr vollendet hatte, eine strafbare Handlung begangen hat, ist freizusprechen, wenn er bei Begehung derselben die zur Erkenntnis ihrer Strafbarkeit erforderliche Einsicht nicht besaß.

In dem Urteile ist zu bestimmen, ob der Angeschuldigte seiner Familie überwiesen oder in eine Erziehungs- oder Besserungsanstalt gebracht werden soll. In der Anstalt ist er so lange zu behalten, als die der Anstalt vorgesetzte Verwaltungsbehörde solches für erforderlich erachtet, jedoch nicht über das vollendete zwanzigste Lebensjahr.“

Viel bedeutungsvoller als diese aus der physischen Beschaffenheit hergeleiteten Beweisführungen, die heutzutage wohl allgemein als durchaus verfehlt betrachtet werden, sind die psychologisch-anthropologischen Erwägungen der italienischen Schule, welche in dem Satze gipfeln, daß alle verbrecherische Tätigkeit des geborenen Verbrechers mit den Krankheitsäußerungen des moralischen Schwachsinns (Irreseins) und der epileptischen Geistesstörung zusammenfällt. Über diese Behauptung ist, soweit theoretische, im übrigen rein spekulative Erwägungen in Betracht kommen, ein abschließendes Urteil auch unter den Psychiatern, welche sich mit dieser kriminalpsychologischen Frage beschäftigt haben, nicht erzielt worden. Es gibt eine, wenn auch kleine, Gruppe von Fachgenossen, welche unter dem Begriff der moral insanity alle diejenigen Formen abnormer geistiger Veranlagung und Entwicklung zusammenfassen, bei denen bei erhaltener oder wenigstens nicht wesentlich verkümmerter Intelligenz ein erheblicher oder totaler moralischer Defekt besteht (von Muralt). Es liegt klar zu Tage, daß bei dieser Fassung überhaupt eine Grenze zwischen dem geborenen Verbrecher und dem verbrecherischen Geisteskranken nicht besteht.

Ich muß es mir versagen, die aus der Psychiatrie zu schöpfenden Beweise gegen diese Verallgemeinerung des Begriffs moral insanity an dieser Stelle ausführlicher beizubringen. Daß eine derartige Auffassung sehr bedenkliche Konsequenzen für die strafrechtliche Beurteilung des Gewohnheitsverbrechers besitzt, liegt auf der Hand; daß sie zugleich in rückläufiger Bewegung zu der wissenschaftlichen Begriffsverwirrung der Prichardschen Lehre führen muß, ergibt schon der kurze historische Überblick. *Der geborene Verbrecher kann wohl als eine krankhafte Erscheinung des sozialen Organismus, vielleicht auch als eine eigenartige anthropologische Varietät, niemals aber als ein Geisteskranker betrachtet werden, solange außer dem moralischen Defekte keinerlei andere Zeichen einer geistigen Erkrankung auffindbar sind.* Dies ist der Standpunkt, der in der deutschen Psychiatrie heutzutage fast überall Geltung hat.

Welches sind nun die Kriterien, die es uns ermöglichen, die zweifellos schwierige Unterscheidung des geborenen Ver-

brechers vom moralisch Schwachsinnigen mit hinlänglicher Sicherheit durchzuführen? Beiden gemeinsam ist ein bis in die kindliche Entwicklungsstufe zurückreichender ethischer Defekt, welcher sich in der Tendenz zu antisozialer Handlungsweise kundgibt. Solange dieser Defekt ausschließlich in einer Verkümmerung und Verkehrung der „moralischen und ästhetischen" Eigenschaften des Menschen besteht, ist er, wie ich nochmals hervorheben will, nur Gegenstand kriminal-psychologischer Studien und fällt nicht in das Gebiet der Geisteskrankheit. Erst dann, wenn auch Entwicklungshemmungen auf intellektuellem Gebiete oder andere Zeichen einer krankhaften Abänderung der psychischen Vorgänge auffindbar sind, dürfen wir von moralischem Irresein oder Schwachsinn sprechen, wobei das Beiwort „moralisch" nur zur Kennzeichnung der unsittlichen, sehr häufig verbrecherischen Tendenzen dieser Geisteskranken dienen soll.

Betrachten wir zuerst die allgemeinen Entwicklungshemmungen, den angeborenen Schwachsinn im engeren Sinne. Zwar vermissen wir bei diesen geistigen Defektzuständen jenen unendlichen Reichtum individueller Variationen der geistigen und sittlichen Persönlichkeit, welchen wir beim Vollsinnigen vorfinden, doch begegnet der aufmerksame Beobachter auch beim angeborenen Schwachsinn einer viel größeren Mannigfaltigkeit des Gefühlslebens, als dies gemeinhin angenommen wird. Man beobachtet bei vielen Schwachsinnigen eine Herabsetzung der gemütlichen Erregbarkeit, eine allgemeine, die Intensität und Qualität der einfacheren und zusammengesetzten, primären und abgeleiteten, Gefühlstöne im gleichen Maße schädigende Störung, welche sich in einer allgemeinen Gefühlsverarmung und Gefühlsstumpfheit kund gibt und so mit der intellektuellen Entwicklungshemmung gleichen Schritt hält. Es hat dies besonders bei den schweren angeborenen geistigen Defekten, die der Idiotie zugezählt werden, Geltung. Aber selbst bei diesen ist gar nicht selten ein auffälliges Mißverhältnis zwischen der verhältnismäßig starken Gefühlserregung und dem intellektuellen Tiefstand anzutreffen. Nicht nur, daß gewisse niedere, rein egoistische, mit Organempfindungen zusammenhängende Gefühlsregungen (Hungergefühle, Sexualgefühle u. s. w.) bei Idioten geradezu übermäßig sein können, nein, auch höhere ethisch-

ästhetische Gefühlsreaktionen (Gefühle der Liebe, der Dankbarkeit, des Mitleids) finden wir bei diesen Ärmsten der Armen gelegentlich zu unserem Staunen in voller Ausprägung, wenn auch mit unbeholfenem Ausdruck, vor. In höherem Maße gilt diese Erfahrung für das große Heer von Imbezillen mit der gleitenden Skala intellektueller Armut bis hinauf zu jenen geringen Graden geistiger Schwäche, welche man als Debilität bezeichnet. Also auch hier keine Kongruenz zwischen intellektueller und affektiver Entwicklung! Gewissermaßen als Zerrbild dieses Entwicklungsganges kann die nicht allzu seltene Erscheinung bezeichnet werden, daß die verkümmerte intellektuelle Entwicklung mit mächtigster Entfaltung bestimmter perverser Gefühlsregungen einhergeht.

Es mag hier genügen, kurz das Bild eines solchen „moralischen Idioten" vorzuführen, den ich seit 6 Jahren in meiner Klinik habe:

Der Patient kam als zehnjähriger Knabe in meine Behandlung. Über erbliche Verhältnisse ist von den ungebildeten, geistig beschränkten Eltern nichts zu erfahren gewesen, ebenso wenig über die frühere kindliche Entwicklung. Erst mit dem Beginn des Schulbesuchs im 6. Lebensjahre zeigte es sich, daß er geistig völlig bildungsunfähig war. Er war außerstande, dem Unterricht zu folgen und selbst die einfachsten Kenntnisse und Fertigkeiten sich anzueignen. Er ist nicht darüber hinausgekommen, bei 3½jährigem Schulunterricht, seinen Namen zu schreiben und einzelne Buchstaben oder einsilbige Worte nach Vorlagen abzuschreiben. Lesen kann er gar nicht. Zahlenbegriffe fehlen ihm vollständig. Er sitzt, wie sein Lehrer sich ausdrückt, bloß im Klassenzimmer. Der zuständige Bezirksarzt bescheinigt, daß er trotz sorgfältigsten Unterrichtes nicht die geringsten Fortschritte im Rechnen und Schreiben gemacht habe. Anlaß zu einer gerichtsärztlichen Untersuchung wurde das äußerst gemeingefährliche Verhalten des Knaben. Es wird berichtet, daß er den Versuch gemacht habe, ein Schulmädchen zu erhängen. Er ersäuft Katzen, quält Tiere, „dringt in unbewachten Augenblicken in fremde Gehöfte ein, läßt das Vieh aus dem Stalle und tötet das Federvieh." Aus einem anderen Bericht sei noch hervorgehoben, daß der 9jährige Knabe auch unsittliche Angriffe auf Mitschüler und Mitschülerinnen gemacht hat. Daß er bei seinen Handlungen in einem gewissen Grade

mit Überlegung und Vorbedacht zu Werke geht, geht aus der Schilderung einer seiner Handlungen hervor: „Er schleicht sich an eine Katze heran, faßt sie an den Hinterfüßen, schlägt sie einige Male auf den Erdboden, wirft sie sodann in's Wasser und wälzt einen Stein auf sie, sodaß sie ersaufen muß.“ Nach dem Bericht des Lehrers ist der Knabe „im weltlichen Verkehr wohl zu gebrauchen; hier führt er mündliche Aufträge aus, spannt das Vieh an u. s. w.“ Der Bericht schließt mit den Worten: „D. ist wohl beschränkt. Dazu gesellt sich aber noch Faulheit und Schlechtigkeit.“

Bei der Aufnahme in die Klinik (15. XII. 1898) wird folgendes festgestellt: Körpergröße 113 cm, Körpergewicht 40 Pfund. Sehr schwächlicher, für sein Alter wenig entwickelter Knabe mit äußerst dürftiger Muskulatur und geringem Fettpolster. Rhachitische Verkrümmung der Unterschenkel. Schädelumfang = 51 cm, Längendurchmesser = 17 cm, Breitendurchmesser = 13 cm. Stirnhöcker stark vorspringend, ebenso die äußere Hinterhauptserhebung. Die Stirn niedrig. Die Kranznaht und Gegend der großen Fontanelle stark eingezogen. Nasenwurzel tief. Unterkiefer schwach entwickelt. Mannigfache Abweichungen in der Entwicklung des äußeren Ohres, ebenso der Zahnentwicklung. Schilddrüse sehr wenig entwickelt.

Ungleiche Innervation der Gesichtsmuskulatur. Alle Bewegungen rechts stärker als links. Zunge weicht nach rechts ab, wird unbeholfen und unsicher vorgestreckt. Sprache leise, stockend, augenscheinlich infolge der geistigen Unbeholfenheit. Sprachartikulation nicht gestört. Gliederbewegungen frei. Keine Störungen der Berührungsempfindlichkeit; allgemeine Herabsetzung der Schmerzempfindlichkeit.

Aus dem psychischen Status sei hervorgehoben: Rohe, plumpe Gesichtszüge; blöder, eigentümlich alter Gesichtsausdruck. Der Blick scheu, verschlagen. Er gibt seinen Namen richtig an, ebenso sein Alter. Er weiß weder seinen Geburtstag, noch Geburtsjahr, noch den Geburtsort. Die Zahl seiner Geschwister gibt er ganz verschieden an, bald 2, bald 5. Nach vielen Bemühungen erfährt man die Namen seiner Geschwister.

Wir verzeichnen noch folgende Fragen:

Wo bist Du hier? — „In Jena.“

Mit wem bist Du gekommen? — „Mit meinem Vater.“

Wie bist Du hierher gekommen? — „Mit der Eisenbahn . . . . in Weimar eingestiegen, in Jena ausgestiegen.“

Was hast Du in der Schule gelernt? — (Nach mehrfach wiederholten Einzelfragen) „Rechnen, biblische Geschichte, lesen, schreiben.“

Die Buchstaben des ABC erkennt er nicht. Hier und da gelingt es ihm, bis 10 zu zählen. Er schreibt einzelne Buchstaben (u, i) und einzelne Zahlen (2, 5, 3, 10) spontan nieder. Auf Aufforderung schreibt er die Zahlen völlig willkürlich, z. B. statt 1 = 2, statt 2 = 5, statt 5 = 50, statt 6 = 3, statt 4 = 10. Er ist außerstande, niedergeschriebene Zahlen zu lesen; er kopiert mechanisch einzelne vorgeschriebene Buchstaben. Relativ einfache Buchstabenkombinationen werden falsch kopiert. Druckschrift erkennt Patient gar nicht. Alltägliche Gegenstände (Messer, Gabel, Stuhl u. dgl.) bezeichnet er richtig.

Patient zeigt große motorische Unruhe, läuft viel hin und her, faßt alles an, befolgt Ermahnungen, ruhig zu sein, nur für wenige Augenblicke. Er klettert überall umher, steigt auf Tisch und Stühle, durchwühlt die Betten anderer Kranker, sucht ihnen das Essen wegzunehmen. Er ist oft laut und störend, zudringlich, neugierig, neckt Mitkranke (er sagt z. B. „Du, mit Deinen Spitzbubenaugen“), droht u. a. einem Mitpatienten, er werde ihn an der Türklinke aufhängen, schlägt roh zu. Er ist gleichgültig gegen alle Ermahnungen, ohne Verständnis für jeden Zuspruch. Er näßt fast regelmäßig bei Nacht, manchmal auch tagsüber ein. Er ist unreinlich, schmierig, unordentlich in der Kleidung, wäscht sich ungern. Er äußert anfänglich nie Sehnsucht nach Hause: es gefalle ihm hier gut, er habe gut zu essen. Die Bedeutung des Weihnachtsfestes und Neujahrsfestes kennt er nicht.

Anfänglich ist er fast zu keiner Arbeit zu gebrauchen, macht überall boshafte Streiche, singt, pfeift, johlt, sperrt die Türen zu, verschleppt Gegenstände. Einmal ahmt er einen epileptischen Anfall, den er mit angesehen hat, ganz geschickt nach.

Nach einigen Monaten wird er ruhiger und ordentlicher, kennt die Namen einzelner Personen, beschäftigt sich mit leichten Haus- und Gartenarbeiten. Alle Unterrichtsversuche sind erfolglos. Geschriebene Schriftzeichen werden mechanisch

nachgemalt, gedruckte Schriftzeichen nicht nachgeschrieben. Zahlenbegriffe sind ihm nicht beizubringen.

Im Laufe des Jahres 1899 fortschreitende Besserung in seinem Verhalten; Zunahme des Körpergewichts auf 52 Pfund. Er zeigt jetzt Dankbarkeit gegen kleine Vergünstigungen, begeht keine Rohheiten mehr, verrichtet alltägliche kleine Beschäftigungen in Haus und Garten zur Zufriedenheit; nur vereinzelt treten noch Erregungszustände auf, in denen er laut singt und schreit. Es stellt sich jetzt auch Sehnsucht nach Hause ein; er weint, wenn von seinen Eltern gesprochen wird.

Während eines 14tägigen Aufenthaltes zu Hause soll er sich ganz ordentlich benommen haben.

Verschiedene Male führt er Diebstähle in der Anstalt aus; z. B. durchsuchte er die Kleider eines Mitpatienten, nahm ein Federbüchschen aus der Westentasche, verschenkte die Federn, behielt das Büchschen für sich. Auf Befragen, warum er das getan habe, sagt er ruhig: „Ich weiß nicht." Ein anderes Mal nimmt er aus den Kleidern eines Patienten eine Schnupftabaksdose weg und verschenkt sie. Auf Fragen gibt er an, nicht zu wissen, daß man das nicht tun dürfe. Gelegentlich tritt noch die Neigung hervor, hilflose Kranke zu necken und zu quälen, z. B. von hinten umzurennen.

Körperwachstum im ersten Anstaltsjahre um 7 cm.

Auch in den nächsten Jahren sind alle Versuche, ihn durch regelmäßigen Unterricht (durch einen Lehrer) weiter zu bilden, ganz erfolglos. Er ist außerstande, die Vokale zu unterscheiden, verwechselt alle Buchstaben und Worte immer wieder.

Sein äußeres Verhalten ist in den folgenden Jahren sehr wechselnd; bald ist er ordentlich, folgsam, ruhig und arbeitet regelmäßig, bald neckisch, boshaft, lärmend. Er wird im Jahre 1901 einmal dabei betroffen, wie er mit einem Erwachsenen zu päderastieren sucht. Er kann mit anderen jugendlichen Patienten nicht im Garten zusammen gelassen werden, da er sie zu bösen Streichen anstiftet, z. B. Vogelnester ausnimmt. Einmal stiehlt er durch Einsteigen in die Küche einem Küchenmädchen Geld und schenkt dasselbe einem schwachsinnigen Mitkranken. Auch späterhin sind sexuell-perverse Neigungen hervorgetreten; er masturbiert viel.

Aus dem Jahre 1903 ist bemerkt, daß er jetzt kleine Münzen richtig benennt (2-, 5-, 10-Pfennigstücke); er ist aber außer-

stande, dieselben zusammenzuzählen, behauptet, ein Groschen hätte 3 Pfennige. Kann nur die Anfangssilbe seines Namens schreiben, weiß sein Alter nicht anzugeben. War 14 Tage nach Hause beurlaubt, hat sich dort gut geführt. Er ist jetzt bei der Arbeit fleißig, nach Angabe des Gärtners leidlich anstellig. Sobald er aber weniger beaufsichtigt wird, fällt er in den alten Zustand zurück, wird unordentlich, lässig, diebisch und brutal gegen schwache, hiflose Kranke.

Seine körperliche Entwicklung hat im Laufe der letzten 2 Jahre erhebliche Fortschritte gemacht. Seine Körpergröße beträgt jetzt 149 cm, sein Körpergewicht ist immer noch erheblich unter dem Mittelmaß, es beträgt nur 88 Pfund.

Hier unterliegt es wohl keinem Zweifel, daß der tief greifende ethische Defekt nur Teilerscheinung einer allgemeinen intellektuellen Verkümmerung von mindestens gleicher Intensität ist. Dabei handelt es sich aber nicht um eine einfache Gefühlsverarmung und Gefühlsstumpfheit, sondern um moralisch perverse Gefühlsregungen, die z. T. als pathologische Steigerungen gewisser, der kindlichen Entwicklungsstufe sehr häufig eigentümlicher Gefühlsqualitäten zu betrachten sind. Ich nenne hier besonders den scharf ausgeprägten Hang zur Grausamkeit, welcher in dem Charakterbild dieses unglücklichen Menschenkindes so frühzeitig hervortritt und im Verein mit der vorzeitig entwickelten Sexualerregung zu den scheußlichsten Handlungen Veranlassung wird. Dabei ist bemerkenswert, wie die ganze verfügbare, an sich so geringfügige intellektuelle Leistungsfähigkeit ausschließlich in den Dienst dieser perversen Gefühlsregungen gestellt wird. Auf eines möchte ich noch aufmerksam machen: Selbst bei diesem tief stehenden moralischen Idioten ist ein gewisses Maß von Entwicklungsfähigkeit vorhanden, wenn auch nicht auf geistigem, so doch auf ethisch-ästhetischem Gebiete. Unter planmäßiger Führung, unter Vermeidung jeder harten, verbitternden Strafe entwickeln sich bis zu einem gewissen Grade die Gefühle der Dankbarkeit, der Anhänglichkeit, der Kindes- und Heimatsliebe. Die Sehnsucht nach Hause, Tränenausbruch bei Erwähnung der Eltern kann nur höheren altruistischen Regungen entsprungen sein. Denn hinsichtlich der Befriedigung der rein egoistischen Gefühlsregungen, soweit Nahrung, Kleidung, Nachtlager u. s. w. in Frage kommen, hat er es in der Anstalt viel besser. Auch

nicht der Drang nach Freiheit und Zügellosigkeit kann die Triebfeder seiner Sehnsucht gewesen sein. Denn er hat sich bei verschiedenen, durchschnittlich 14tägigen Aufenthalten in der Familie nach Angabe der Angehörigen und des Ortsvorstandes ordentlich geführt. Freilich sind längere Urlaubszeiten nicht zuträglich, da die Intensität dieser höheren Gefühlsregungen bald sinkt und dann unter den ungünstigen Verhältnissen des Elternhauses die unmoralischen, antisozialen Gefühlsstrebungen und Handlungen die Oberhand gewinnen.

Ich habe bei der praktischen Frage der Behandlung und Fürsorge für diese tief stehenden, moralisch perversen Individuen einen Augenblick verweilt, weil dieser Fall besonders geeignet ist, darzutun, daß zweckmäßig eingerichtete und verständnisvoll geleitete Erziehungsheime selbst in solchen verzweifelten Fällen noch weitgehende Besserungen erzielen können.

Selbstverständlich besteht in derartigen Fällen, in welchen jegliche Entwicklung abstrakter ethischer Begriffe fehlt, keinerlei Schwierigkeit, die krankhafte Natur der Handlungen nachzuweisen. Viel schwieriger wird diese Aufgabe bei denjenigen Kranken, bei welchen ein Mißverhältnis zwischen dem Grade der intellektuellen Entwicklung und der Ausbildung höherer, sogenannter sittlicher Gefühlsreaktionen besteht. Wenn ein erheblicher Schwachsinn nachzuweisen ist, wenn ausgeprägte Defekte der begrifflichen Zusammenfassung der Einzelwahrnehmungen, vor allem aber der Urteilsbildung bestehen, ist selbst beim Vorhandensein einiger Schulkenntnisse ein Zweifel an der krankhaften Natur des ethischen Defektes nicht begründet. Die Schwierigkeiten für die psychiatrische Diagnostik beginnen erst dann, wenn bei leidlicher oder sogar guter intellektueller Entwicklung der Defekt der Begriffs- und Urteilsbildung ausschließlich in der Sphäre der höheren, ethischen und ästhetischen Vorstellungen gelegen ist. Hier ist es fast unmöglich, den Nachweis einer geistigen Erkrankung als Grundlage unsittlicher, verbrecherischer Lebensführung nur aus der Art und Ausdehnung des ethischen Defektes zu erkennen. Denn mangelnde Erziehung, böses Beispiel, frühzeitige Übung und Gewöhnung an antisoziale und unsittliche Lebensführung können die gleichen Früchte zeitigen. Dabei sehen wir ganz davon ab, ob im einzelnen Falle noch eine gewisse Kenntnis — wir vermeiden absichtlich den Ausdruck Verständnis — der be-

grifflichen Bezeichnungen für Wahrheit und Lüge, Mein und Dein, Dankbarkeit und Undankbarkeit, überhaupt für Gut und Böse besteht. Denn es läßt sich kaum jemals bei Ergründung der Urteilsfähigkeit und des Begriffsvermögens durch Befragen feststellen, inwieweit die Antwort aus dem eigensten geistigen Besitzstande des Befragten geschöpft ist. Wie häufig handelt es sich nur um Wiederholung eingelernter Phrasen, welche Restbestände mühsam, nur mechanisch eingeprägter Moralsätze sind, ohne daß sie jemals eine logische Verarbeitung erfahren haben. Denn nur dann, wenn diese abstrakten ethischen Begriffe mit dem Komplex der Ichvorstellung fest verankert sind, also zum wirklichen Besitzstand des Individuums geworden sind, werden sie einen bestimmenden Einfluß auf das Denken und Handeln des Menschen gewinnen. Mit vollem Rechte wird in den „Zehn Geboten" immer der einzelne apostrophiert: „Du sollst nicht töten! Du sollst nicht stehlen!" Die Anlage und das Wachstum der sittlichen Persönlichkeit ist im letzten Grunde bestimmt durch die Fähigkeit, mit diesen höchsten, zusammengesetzten, abstrakten Begriffen bestimmte Gefühlstöne zu verbinden. Soll aber bei assoziativer Weckung dieser gefühlsbetonten Vorstellungen ein Einfluß auf die Zielvorstellung einer Gedankenreihe und auf das Handeln ausgeübt werden, so ist die Miterregung der Ichvorstellung mit gleicher Gefühlsbetonung notwendig.

Diese kurze Skizzierung des psychologischen Tatbestandes wird genügen, um darzutun, daß ein wirkliches persönliches Erfassen sittlicher Vorstellungen ohne Mitwirkung dieser sogenannten ethischen Gefühlstöne überhaupt nicht stattfinden kann. Ethisch defekte Menschen können unter Umständen in breitspurigster Weise über nach ihrer Meinung gute und schlechte Handlungen anderer sprechen; ihr eigenes Handeln wird aber in keiner Weise von ethischen Wertbegriffen bestimmt. Die nachstehende Beobachtung soll zur Erläuterung dieser Gruppe von Kranken dienen: der 19-jährige K. stammt aus einer mit Geistes- und Nervenkrankheiten schwer belasteten Familie. Der Vater ist gesund, jedoch sind seine 2 Schwestern geisteskrank. Die Mutter leidet an schwerer Hysterie; 2 Schwestern derselben sind geisteskrank. Die eine Tante mütterlicherseits,

sowie deren Sohn haben in geisteskrankem Zustande Selbstmord begangen.

Die Entwicklung des K. im frühen Kindesalter soll eine ganz normale gewesen sein; erst in seinem 9. Jahre zeigte sich, nachdem der Knabe mehrere Kinderinfektionskrankheiten (Masern, Scharlach, Röteln) überstanden hatte, eine geistige Veränderung; er wurde unaufmerksam, unlustig zu geistiger Arbeit, zornmütig, unbotmäßig. Er mußte, da er sich unfähig zeigte, dem Klassenunterricht zu folgen, ein Halbjahr aus der Schule genommen werden. Er besserte sich allmählich, doch war es unverkennbar, daß seine geistigen Fähigkeiten eine Einbuße erlitten hatten. Denn er konnte trotz reichlicher Nachhilfe in der Folge nur schwer in der Schule mitkommen. Daß auch die krankhafte gemütliche Erregbarkeit späterhin fortbestand, lehrt ein Ereignis in seinem 12. Jahre. Als er eines Tages wegen eines Vorkommnisses in der Schule von seiner Mutter zur Rede gestellt wurde, lief er mit dem Rasiermesser seines Vaters in der Tasche nachmittags von Hause fort und wurde erst am nächsten Tage von der Polizei nach Hause gebracht. Er war die Nacht über auf den Feldern herumgeirrt und gab unumwunden zu, daß er sich habe das Leben nehmen wollen. Noch auffälliger wurde die Veränderung seiner geistigen Persönlichkeit mit dem Eintritt der Pubertät im 13. Lebensjahre. Er war geschlechtlich äußerst erregbar und masturbierte exzessiv. Schon in diesem frühen Lebensalter verschaffte er sich heimlich alkoholische Getränke und trank schon Schnaps, ebenso rauchte er unmäßig. Seit seinem 16. Jahre unterhielt er sexuellen Verkehr, masturbierte aber auch außerdem. Seine Schulleistungen wurden immer schlechter; er ging vom Realgymnasium auf die Realschule über und erreichte dort mit 17½ Jahren mit steten Nachhilfestunden das Zeugnis für den einjährigen Dienst. Er wurde dann Lehrling in einem Bankgeschäft, trank dabei viel, oft auch Schnaps und gab sich sexuellen Ausschweifungen neben den häufigen Masturbationen hin. In seinem 18. Lebensjahre unterschlug er 3000 Mk. und verbrachte in wenigen Tagen einen großen Teil dieses Geldes in Gesellschaft von Dirnen. Er machte wertvolle Geschenke, mietete sich unter falschem Namen in ein Hotel ein, wo er von einem Kriminalbeamten verhaftet wurde. Er kam damals zur Feststellung seines Geisteszustandes in eine Irren-

anstalt. Das ärztliche Gutachten lautete auf Schwachsinn. Trotzdem brachte ihn der Vater wiederum in einem Bankgeschäfte unter. 7 Monate nach der ersten Straftat unterschlug er 100 Kronen, um damit Schulden zu begleichen, welche er durch Kneipereien mit Kellnerinnen gemacht hatte. Er gestand diese Tat seinem Vater ein, der das Geld ersetzte. 4 Monate später entwendete er 200 Mk. aus der Kasse des Bankhauses, nachdem er vorher einen Freund seines Vaters vergeblich angeborgt hatte. Unter einem adeligen Namen — er bezeichnete sich außerdem als Oberleutnant und Rittergutsbesitzer — verjubelte er das Geld in Weinkneipen. Erst nach mehreren Tagen kam er in sein Elternhaus zurück und wurde zum zweiten Male in eine Irrenanstalt gebracht. Nachdem er in derselben 2 Monate zugebracht hatte, wurde er behufs einer erneuten Begutachtung meiner Klinik überwiesen.

Die körperliche Untersuchung ergab keine besonderen Abweichungen von der Norm. Ausgeprägte Degenerationszeichen fanden sich nicht; nur eine ungleiche Innervation der beiden Gesichtshälften bestand.

K. war während der ganzen Beobachtungszeit vollständig klar und geordnet. Er gibt seine Vorgeschichte in zusammenhängender Weise an und zeigt für alle Einzelheiten ein gutes Gedächtnis. Er arbeitete fleißig im Garten, war immer willig und gegen die Ärzte eher etwas devot. Er zeigte im allgemeinen eine gleichmäßige, ruhige Stimmung, geriet jedoch wiederholt, besonders wenn er Briefe mit Ermahnungen erhielt, in eine größere Erregung und zerriß dann die Briefe.

Eine Prüfung seines intellektuellen Besitzstandes ergab seinem Bildungsgang und seinen Fähigkeiten entsprechende Kenntnisse in Geschichte und Geographie. Er rechnet rasch und weiß sich auch schriftlich verhältnismäßig gewandt auszudrücken.

Auffallend war sein mangelndes Verständnis für die schweren, wiederholt von ihm begangenen Diebstähle, resp. Unterschlagungen. Er zeigte keinerlei Reue, stellte dieselben als harmlose Jugendstreiche hin. Es fehlte ihm jegliche Einsicht in die Tragweite dieser früher begangenen Handlungen. Er wollte entweder in die militärische Karriere eintreten oder sich ein Gut kaufen. Er besaß absolut kein Verständnis für alle Belehrungen, daß er dazu weder die genügende sittliche,

noch geistige Befähigung besitze, und hielt an seinen hochfliegenden Plänen fest. Obgleich er wußte, daß von dem Ergebnis der Untersuchung und von seinem jetzigen Verhalten sein künftiges Schicksal abhängig sei, ließ er sich am Tage vor seiner Entlassung einen schweren Trinkexzeß zu Schulden kommen. Er entfernte sich auf einem Spaziergang plötzlich von seinem Begleiter, ging in eine Weinstube, versetzte seine Uhr und bestellte sich eine Bowle. Schon nach wenigen Gläsern war er so sinnlos betrunken, daß er nicht mehr gehen und stehen konnte. Er wurde mehrere Stunden später, noch in völlig betrunkenem Zustande, in die Klinik eingeliefert. Am nächsten Morgen zur Rede gestellt wurde er zornig erregt und tat so, als ob ihm mit diesen Vorhaltungen ein Unrecht geschehe. Jede Spur von Reue, jede Einsicht, daß er durch diese Handlung seine Zukunftspläne zerstört habe, fehlte ihm vollständig.

Unser Gutachten lautete dahin, daß der p. K. schwachsinnig und sowohl im zivilrechtlichen (§ 6, Abs. 1, B.G.B.), als auch im strafrechtlichen Sinne (§ 51, Str.G.B.) als unzurechnungsfähig zu erachten sei.

Aus dieser Beobachtung hebe ich nur die folgenden Momente hervor: Schwere (kumulative) konvergierende erbliche Belastung; trotzdem völlig normale geistige und körperliche Entwicklung bis zum 9. Lebensjahre. Erst dann tritt zugleich mit einer deutlich wahrnehmbaren gemütlichen Veränderung unter dem Einfluß schwerer Infektionskrankheiten ein Nachlassen der geistigen Kräfte ein. Ich mache besonders auf den Vorfall in seinem 12. Jahre (affektive Erregung, planloses Umherirren, Selbstmorddrang) aufmerksam. Mit dem Einsetzen der Pubertätsentwicklung, zweifellos infolge einer abnorm starken Entwicklung der sexualen Erregung, tiefgreifender moralischer Verfall. Höchst auffällig ist die frühzeitige Sucht nach berauschenden Getränken und nach übermäßigem Tabaksgenuß. Seine geistigen Leistungen blieben dabei von einem weiteren Rückgang verschont. Trotz seines liederlichen Lebenswandels und zweifellos geringen Fleißes erreichte er noch das ihm gesteckte Ziel. Bei seinen Strafhandlungen und den sich daran anschließenden Vorgängen tritt seine Widerstandslosigkeit, der Mangel aller sittlichen Hemmungen ins vollste Licht. Dazu gesellt sich die völlige Urteilslosigkeit über die

rechtlichen Folgen seiner Handlungen. Zugleich ist er prahlerisch und macht die abenteuerlichsten, lügenhaftesten Angaben über seine Persönlichkeit.

Charakteristisch ist fernerhin die anfallsweise einsetzende, geradezu triebartige Steigerung seines ethisch perversen Verhaltens, die sich besonders klar bei dem Vorfalle während seines hiesigen Aufenthaltes kundgibt. Als ein Zeichen der kranken Veranlagung möchte ich schließlich die hier beobachtete Resistenzlosigkeit gegen alkoholische Getränke hervorheben: Wenige Gläser einer leichten Bowle versetzen ihn in sinnlose Trunkenheit mit völliger Aufhebung aller Willkürbewegungen. Und damit sind wir wieder am Ausgangspunkte unserer Betrachtungen angelangt: Besteht nur ein Defekt auf dem Gebiete der sittlichen Vorstellungen und Gefühle, ohne daß anderweitige Beeinträchtigungen der Begriffsbildung und Urteilsfähigkeit erkennbar sind, so ist ausschließlich aus der Feststellung des aktuellen geistigen Verhaltens die Unterscheidung zwischen dem geborenen Verbrecher und dem geisteskranken Menschen nicht zu entnehmen. Um die krankhafte Natur der antisozialen Lebensführung festzustellen, stehen uns auf psychiatrischem Gebiete in der Hauptsache 2 Wege offen:

1. Die Erforschung der Individualgeschichte des zur Untersuchung stehenden Falles; 2. die genaueste Analyse der den einzelnen Handlungen zu Grunde liegenden psychischen Geschehnisse.

Das Begehen des ersten Weges setzt die Kenntnis der Ursachen geistiger Störungen voraus. Es mag mir deshalb gestattet sein, in kurzen Zügen die in der Gegenwart wohl allgemein anerkannten Ergebnisse der ätiologischen Forschungen einzuschalten, soweit sie mit den uns hier beschäftigenden Fragen in unmittelbarem Zusammenhang stehen.

Bekanntlich gilt nicht nur für das große Gebiet der Nerven- und Geisteskrankheiten, sondern auch für die gesamte menschliche Pathologie der Satz, daß alle von der Außenwelt herandrängenden Schädlichkeiten ganz verschiedenartige Wirkungen ausüben je nach der Örtlichkeit, wo sie ihren Angriffspunkt finden, oder je nach der Intensität ihrer Wirkungsweise. Millionen organisierter Krankheitserreger — ich erinnere an die Tuberkelbazillen — umschwirren uns täglich und stündlich und nur ein, wenn auch nicht unerheblicher, Teil der Mensch-

heit wird ihnen zur Beute. Bei dem einen bedingen sie örtliche Erkrankungen des Lungengewebes, der Knochen und Gelenke, der Unterleibsorgane u. s. w., beim anderen verursachen sie rasch verlaufende Allgemeinerkrankungen. Bei dem einen gelangt der Krankheitsprozeß zum Stillstand oder zur völligen Ausheilung, bei dem andern führt er zur Vernichtung des Lebens. Die Ursache für diese verschiedenartige Wirkungsweise ist zum geringsten Teile von der besonderen Beschaffenheit (Virulenz u. s. w.) des organisierten Krankheitsträgers abhängig; ausschlaggebend ist vielmehr die Eigenart des Empfängers des Krankheitskeimes. Mit anderen Worten: Maßgebend ist die individuelle Reaktion, welche abhängig ist von der konstitutionellen Veranlagung und der durch sie bedingten Widerstandskraft gegen diese spezifischen Krankheitserreger. Ich habe dies der Lehre von den Infektionskrankheiten entnommene Beispiel hier eingeschaltet, weil es mir am geeignetesten erscheint, die noch vielfach mißverstandene Lehre von der individuellen Disposition zu Geistes- und Nervenkrankheiten dem Verständnis näher zu bringen. Denn hier wie dort wird, soweit durch Vererbung bedingte Veranlagung in Frage kommt, nicht die Krankheit als solche vom Elter auf den Nachkommen übertragen, sondern nur die krankhaft gesteigerte Empfänglichkeit für diese Krankheit. Zu dieser „endogenen" Krankheitsursache müssen dann während des Individuallebens noch andere Schädlichkeiten hinzutreten um den Ausbruch der Krankheit selbst herbeizuführen. In gleicher Weise, wie man bei einzelnen Menschen oder bei ganzen Familien die Prädisposition zu tuberkulösen Erkrankungen an bestimmten körperlichen Merkmalen („phthisischer Habitus") erkennen kann, findet man nur allzuoft auf geistigem und körperlichem Gebiete die Kennzeichen der neuro- resp. psychopathischen konstitutionellen Veranlagung oder Prädisposition. Sind diese vorhanden, so sprechen wir von einer erblichen Behaftung. Der so vielfach gebrauchte Ausdruck „erbliche neuro- resp. psychopathische Belastung", der ganz irrtümlich dem der „neuro- resp. psychopathischen Behaftung" gleichgestellt wird, besagt nur, daß jemand aus einer Familie stammt, in welcher Nerven- oder Geisteskrankheiten in größerer oder geringerer Häufigkeit vorgekommen sind. Es ist durchaus unrichtig, aus der Tatsache der erblichen Belastung irgend welche bindenden

Schlüsse über die Lebensschicksale eines Menschen ziehen zu wollen. Im Hinblick auf die große Verbreitung der Geistes- und Nervenkrankheiten muß es eine sehr große Anzahl von Menschen mit erblicher neuro- resp. psychopathischer Belastung geben, und wäre es ganz unwissenschaftlich, aus dieser Tatsache zu folgern, daß alle diese Menschen den Keim zu einer Nerven- oder Geisteskrankheit in sich trügen. Durch den Nachweis der erblichen Belastung ist, wie ich in meiner Bearbeitung der allgemeinen Psychiatrie [1]) ausgesprochen habe, im einzelnen Falle die Möglichkeit nahe gerückt, daß das betreffende Individuum eine ererbte krankhafte Veranlagung, d. i. eine Behaftung hat. Ob wir zu dieser Annahme berechtigt sind, läßt sich nur durch die genaueste Erforschung des individuellen körperlichen und geistigen Entwicklungsganges, durch den Nachweis der nachstehend geschilderten Entwicklungsstörungen entscheiden.

Ein Überblick über die aus einer großen Zahl von Individualstammbäumen gewonnenen Tatsachen gibt uns die Belege für diese Auffassung: In Familien, die entweder nur väterlicher- oder mütterlicherseits erblich belastet sind, bleibt die größere Zahl der in mehreren Generationen gezählten Nachkommen geistig gesund. Dagegen ist in schwer belasteten Familien, vor allem bei sogenannter konvergierender, gehäufter erblicher Belastung die Zahl der späterhin geistes- oder nervenkranken Individuen bedeutend größer — sie schwankt hier zwischen 50 und 70 % (Strohmeyer). Diese Individualstatistik, bei welcher außer den psychisch- oder nervenkranken alle gesunden Familienmitglieder in auf- und absteigender Linie, einschließlich der Seitenverwandten, möglichst vollständig erforscht werden, läßt sich naturgemäß nur in gebildeten Familien mit zureichender Sicherheit durchführen. Sie findet eine Ergänzung durch die in den deutschen Irrenanstalten seit mehreren Jahrzehnten durchgeführte Massenstatistik, bei welcher im wesentlichen nur die innerhalb einer Familie erkrankten Individuen berücksichtigt sind. Sie weist eine erbliche Belastung für 60—70 % der Anstaltsinsassen nach. Freilich sind in diesen Zahlen außer den geistes- und nervenkranken Familienmitgliedern auch Fälle von Alkoholismus, von auf-

1) Lehrbuch der Psychiatrie, Jena, G. Fischer 1904.

fälligen Charakteren und verbrecherische Individuen inbegriffen. Bemerkenswert ist, daß bei einer auf den gleichen Gesichtspunkten beruhenden Feststellung der erblichen Belastung bei Geistesgesunden sich nur 20—25 % abnormer Familienmitglieder ergeben. Es läßt sich demgemäß der Massenstatistik trotz aller ihr anhaftender Mängel ein gewisser Wert nicht absprechen.

Ich bin auf diese methodologischen Fragen absichtlich eingegangen, weil statistische Erhebungen nach beiden Gesichtspunkten sehr wohl vonseiten der Pädagogen, wenigstens in den Schulen, ausgeführt werden können, in welchen Kinder der höheren Gesellschaftsklassen unterrichtet werden. Am geeignetesten hierzu scheinen mir Erziehungsanstalten mit Internaten zu sein, da hier die Anstaltslehrer in die engste Verbindung mit den Familiengliedern treten können. Welche hervorragende Bedeutung vor allem die Individualstatistik in allen zweifelhaften Fällen besitzt, in welchen die oben berührte Unterscheidung zwischen, wenn ich so sagen darf, einfacher moralischer Depravation und ethischen Defekten auf dem Boden krankhafter geistiger Veranlagung getroffen werden muß, wird am raschesten klar, wenn wir auf die heutigen Errungenschaften der Erblichkeitslehre einen Blick werfen.

Ererbte, d. h. von den Erzeugern überkommene krankhafte Anlage kann mit Sicherheit nur dann zustande kommen, wenn pathologisch verändertes Keimplasma, von einem oder beiden Erzeugern stammend, zum Aufbau des neuen Individuums gedient hat. Krankhaft veränderte Keimplasmen (pathologische Keimesabänderungen) können ererbt oder während des Individuallebens des Elters durch Keimesschädigung erworben sein. Sowohl chronische Vergiftungen durch Alkohol, Morphium, Blei u. s. w., als auch durch Bakteriengifte (z. B. bei der Syphilis, Tuberkulose u. s. w.) können solche Keimesschädigungen bewirken. Ebenso können allgemein wirkende, die Beschaffenheit der Keimzellen beeinflussende Ernährungsstörungen Keimesschädigungen hervorrufen. Hier sind in erster Linie die Stoffwechselerkrankungen durch Selbstvergiftung (Zuckerkrankheit, Gicht u. s. w.) zu nennen. Schließlich können auch Lokalerkrankungen der keimbildenden Apparate diese Keimesschädigungen bewirken. Sind die Keime tiefgreifend geschädigt, so würden die Zeugungsstoffe zur Fortpflanzung

untauglich werden. Geringfügige Schädigungen, welche die Lebensfähigkeit der Keimzellen nicht vernichten, sondern nur schwächen, werden, falls diese kranken Keime zur Zeugung verwandt werden, das neu entstandene Individuum schon in der ersten Anlage geringerwertig, d. h. bis zu einem gewissen Grade krank machen. Dann ist eben das vorliegend, was ich die pathologische Veranlagung genannt habe.

Ich sehe hier von den Fällen ab, wo diese pathologisch veranlagten Früchte keine größere Lebensfähigkeit besitzen und deshalb in frühen Entwicklungsperioden absterben, ferner von den Fällen, in welchen die Geringerwertigkeit der Keimesanlage sich im späteren Leben durch die allgemeine konstitutionelle Schwäche kundgibt, und betrachte nur den Einzelfall, in welchem die Anlage und Entwicklung des Nervensystems in erster Linie geschädigt ist. Daß neben der Schädigung dieses Organsystems auch andere Teile des Organismus Entwicklungsstörungen aufweisen können, beweist das Vorkommen der körperlichen Degenerationszeichen, auf die ich schon hingewiesen habe. Die gestörte Entwicklung des Nervensystems kann nun in doppelter Weise hervortreten: Entweder sind diese Entwicklungsstörungen gröberer Art und äußern sich in den mannigfachen Mißbildungen des Gehirns und Rückenmarks, oder es handelt sich nur um solche Störungen, die äußerlich nicht erkennbar sind und nur durch die gestörte Funktion des Nervensystems dem Arzte kund werden. Ob in diesen Fällen feinere, nur mikroskopisch erkennbare morphologische Störungen immer vorhanden sind, kann an dieser Stelle unerörtert bleiben. Uns interessiert jetzt nur die Tatsache, daß die krankhafte Veranlagung, sei sie direkt von den Voreltern ererbt, sei sie durch Keimesschädigungen der Eltern bedingt, sich nur in Störungen der Nerventätigkeit äußern kann, ohne daß gröbere anatomische Entwicklungsstörungen vorliegen. Diese organische Schwäche des Nervensystems, einschließlich der Großhirnrinde, der Trägerin der seelischen Funktionen, zeigt in praxi eine fast unübersehbare Menge individuell verschiedener Entwicklungsarten und Entwicklungsstufen. Eine große, vielleicht die größere Zahl von Nerven- und Geisteskrankheiten beruht in ihrem letzten Grunde auf ihr.

Der Forschungsweg, welcher auf dem Studium der Familiengeschichte erblich veranlagter Familien in einer größeren Zahl von

Generationen beruht, hat ferner zur Trennung der einfachen und degenerativen erblichen Veranlagung geführt. Die erstere äußert sich einmal darin, daß weniger Nachkommen innerhalb mehrerer Generationen an Geistes- oder Nervenkrankheit gelitten haben, sodann darin, daß die psychischen Krankheitsformen einfachere und gutartigere sind. Die degenerative Veranlagung dagegen weist auf tiefer greifende Keimesabänderungen hin. Sie beruht entweder darauf, daß pathologische Anlagen sowohl in der väterlichen, als auch in der mütterlichen Familie vorhanden sind (kumulative, konvergierende Vererbung), oder es liegt ihr eine durch mehrere Generationen eines Elters hindurch bestehende pathologische Vererbung zugrunde. Sie wird als progressive erbliche Entartung bezeichnet, wenn nicht nur der Nachweis zu erbringen ist, daß die Zeichen der erblichen Behaftung bei einer größeren Zahl der Nachkommen stärker und vielseitiger ausgeprägt sind, sondern auch, daß den psychischen Krankheitsformen der Stempel einer degenerativen Psychose in einzelnen, wenn auch nicht in allen Fällen, aufgedrückt ist. Die erbliche Degeneration schafft nicht eigene psychische Krankheitsformen, sondern sie verleiht den vorhandenen durch Abänderung des Entwicklungsganges, durch eine eigenartige Gruppierung der Krankheitssymptome und durch den vielfach bizarren, geradezu gesetzlosen Krankheitsverlauf ein besonderes Gepräge. Unter den mannigfachen hier nicht zu schildernden Geisteskrankheiten, welche vorwaltend auf einer erblich-degenerativen Basis entstehen, nimmt der moralische Schwachsinn einen breiten Raum ein. In einer früheren, vor 17 Jahren verfaßten Arbeit[1]) habe ich den moralischen Schwachsinn als eine ausschließlich erblich degenerative Geisteskrankheit bezeichnet. Ich möchte diesen Satz dahin ergänzen, daß außer der erblich bedingten Keimesvariation auch die Keimesschädigungen in dem oben erörterten Sinne an der degenerativen Veranlagung einzelner Nachkommen Schuld tragen. Am verderblichsten ist nach meinen Erfahrungen das Zusammenwirken pathologischer Keimesvariation mit jenen Schädlichkeiten, welche das Keimplasma mit betreffen können. So wird man, um nur ein Beispiel herauszugreifen, recht häufig finden, daß Kinder eines neuro-, resp. psychopathisch

1) Volkmann'sche Vorträge No. 299. 1887.

behafteten Vaters, welcher während seines Individuallebens keine degenerativen Krankheitszüge dargeboten hatte, der aber zugleich syphilitisch durchseucht oder chronischer Trinker war, die unverkennbaren Zeichen einer Entartung, der progressiven Vererbung schon in den frühen Zeiten körperlicher und geistiger Entwicklung zeigen. Außerdem muß ich noch eine Einschränkung machen: Wenn auch sicherlich die überwiegende Mehrzahl der in diese Kategorie gehörigen Krankheitsfälle auf erblicher Basis erwachsen ist, so muß doch anerkannt werden, daß es außerdem einen erworbenen moralischen Schwachsinn gibt, bei dem eine krankhafte erbliche Veranlagung mit hinlänglicher Sicherheit ausgeschlossen werden kann. Bei diesen immerhin seltenen Fällen besitzen schwere traumatische Erschütterungen des Zentralnervensystems oder infektiöse Erkrankungen, welche im frühen Kindesalter stattgefunden haben, die wesentlichste ursächliche Bedeutung. Sie haben zu einer erworbenen organischen Schwäche des kindlichen Nervensystems geführt und so den Boden für die Entwicklung des moralischen Schwachsinns bereitet.

Wir haben nunmehr die Unterlagen gewonnen zu einem kurzen Überblick über die klinischen Merkmale der erblichen Behaftung. Ihre Kenntnis ist unerläßlich, wenn der zweite oben bezeichnete Weg, derjenige der psychologischen Analyse der Krankheitsfälle beschritten werden will.

Ich übergehe auch hier die früher erwähnten körperlichen Degenerationszeichen, weil sie ausschließlich in die Domäne der ärztlichen Untersuchung und Beobachtung gehören, und wende mich zu den sogenannten psychischen Degenerationszeichen, welche auch für den psychologisch geschulten Pädagogen unverkennbar sind. Von den affektiven Störungen seien hier erwähnt: die auffällige Labilität der Stimmung (Launenhaftigkeit) mit exzessiven Zorn- und Wutausbrüchen und Angstaffekten oder umgekehrt das eigensinnige Verharren in bestimmten pathologischen Gemütszuständen, unter denen die gedrückte, unzufriedene, mürrische Stimmungslage am häufigsten ist. Eng damit zusammenhängend ist die krankhaft gesteigerte Tendenz zu körperlichen Begleit- und Folgeerscheinungen der affektiven Übererregung. Wir finden die mannigfachsten Wirkungen auf das Herz, die Blutgefäße, die Atmung und Bewegungsorgane. Es treten zunächst Bewegungen der Ant-

litzmuskulatur (mimische Bewegungen), dann solche der Arme und des gesamten Körpers (pantomimische Bewegungen) auf. Bei stärkeren und länger dauernden Erregungen gesellen sich ausgebreitete Innervationsstörungen, allgemeine Muskelunruhe, Muskelzittern, krampfartige Erschütterungen des Zwerchfells und der Antlitzmuskulatur, in den höchsten Graden Ohnmachtszustände und epileptiforme Anfälle hinzu. Wie störend Kinder mit motorischen Affektentladungen in der Form des Grimassierens, ewigen Hin- und Herrutschens, Greif- und Schüttelbewegungen mit den Händen und Strampelbewegungen mit den Füßen im Klassenunterricht sein können, wird jeder praktische Schulmann kennen gelernt haben. Das für die Schule Bedenkliche dieser Affektentladungen in die Körpermuskulatur ist auch darin gelegen, daß andere, mehr oder weniger nervös disponierte Kinder durch den Anblick der krampfartigen Bewegungen ungünstig beeinflußt werden. Nicht nur, daß die Aufmerksamkeit der Klasse in erheblichem Maße abgelenkt wird; es liegt auch die Gefahr nahe, daß unter dem Einfluß des Nachahmungstriebes sich eine Klassenepidemie veitstanzähnlicher (choreiformer) Bewegungen entwickelt. Sodann möchte ich auf eine sowohl im Klassen-, als auch im Privatunterricht nicht allzu seltene Quelle zur Entwicklung dieser motorischen Affektentladungen hier hinweisen. Übereifrige Lehrer oder Lehrerinnen haben nicht selten den Ehrgeiz, geistig geringer begabte, bald geistig schwerfällige, bald auffallend zerstreute Kinder durch vermehrte Anspannung ihrer Kräfte (durch Nachilfestunden, gehäufte Hausaufgaben u. s. w.) anzutreiben, um mit aller Gewalt bessere Leistungen zu erzielen. Außer dem gegenteiligen Effekt, nämlich dem der Dauerermüdung und dem hieraus entspringenden Sinken der intellektuellen Leistungsfähigkeit werden nur allzu oft schlummernde oder nur gering entwickelte krankhafte Vorgänge auf affektivem Gebiete wachgerufen oder verstärkt.

Ich schalte hier ein Beispiel ein, das die Folgeerscheinungen von Überanstrengung eines intellektuell gering begabten Knaben veranschaulichen kann. Ich habe dasselbe gewählt, weil es in direkter Beziehung zu den uns hier beschäftigenden Fragen steht.

Es wurde mir zur Begutachtung ein 12-jähriger Knabe zugeführt, welcher in der Quinta eines Realgymnasiums saß.

Der Vater ist „nervös", die Mutter gesund. Die zwei älteren Brüder sind geistig und körperlich normal entwickelt. Dieser dritte Sohn machte schon in den frühen Kinderjahren bei der Erziehung viele Mühe. „Er war sehr wild, hastig und unüberlegt". Schon in den Vorklassen gehörte er zu den schlechten Schülern. Die Sexta des Realgymnasiums hat er nur mit Schwierigkeit und Nachhilfestunden absolviert. In der Quinta blieb er sitzen; auch im 2. Jahre gehörte er zu den schlechten Schülern. Er war ein „lieber Junge", der sich bei allen Leuten einzuschmeicheln verstand. Nervöse Störungen hat er früherhin nie dargeboten, auch keine Verstöße gegen die guten Sitten. Stehlneigung war nie vorhanden, er war auch nicht naschhaft oder unwahr. In der letzten Zeit wurde er auffällig leichtsinnig und unordentlich, machte in der Schule dumme Streiche. Er unterschlägt z. B. Strafzettel, die ihm von dem Klassenlehrer mit heimgegeben werden, und erfindet ganz komplizierte Lügen. Gerät er bei Entdeckung seiner Schwindeleien in eine peinliche Situation, so simuliert er Krankheit, klagt über Schmerzen im Halse, Heiserkeit u. s. w. Der Lehrer hält dies Gebahren für krankhaft, glaubt, daß der Knabe nicht mehr Wahres und Falsches unterscheiden könne. Der Hausarzt sprach direkt von einem moralischen Defekt.

Der Knabe blieb dann hier zu einer 14-tägigen Beobachtung. Körperlich zeigten sich keine wesentlichen Störungen. Körpergröße und Körpergewicht annähernd dem Alter entsprechend. Gesichtsfarbe auffallend blaß. Sprache etwas näselnd, langsam, stockend. Tatsächlich besteht ein leichter Rachenkatarrh und Drüsenschwellung am Halse. Appetit gering. (Zur Zeit des Schulbesuches war ein Sinken des Appetites in der letzten Zeit bemerkt worden).

Der Knabe zeigte sich hier vollständig in seinem äußeren Verhalten geordnet, ist liebenswürdig, folgsam, wahrhaft. Die Prüfung seiner geistigen Fähigkeiten und Kenntnisse ergab, daß er hinter dem Durchschnitt seiner Altersstufe zurückgeblieben ist. Sein Auffassungsvermögen, insonderheit sein Gedächtnis ist als schlecht zu bezeichnen. Ich erklärte, daß der Knabe zum Besuch eines Gymnasiums nicht geeignet sei. Die Mehrbelastung durch Nachhilfestunden, um das vorgesteckte Klassenziel zu erreichen, ist geradezu schädlich.

Das auffällige Gebahren und die strafbaren Handlungen

des Knaben, welche er während der letzten Monate des Schulunterrichtes dargeboten hatte, sind direkt auf Rechnung des Mißverhältnisses zwischen den Anforderungen und der geringen Leistungsfähigkeit zu setzen. Ich riet, den Knaben in ein Institut zu geben, in welchem eine ganz individualisierende, den Kräften des Knaben angepaßte Lehrmethode durchgeführt und zugleich ein erzieherischer Einfluß ausgeübt werden kann.

Es ist nicht nötig, diesem Berichte viel hinzuzufügen, da der Fall einfach und leicht übersehbar ist. Nur darauf möchte ich aufmerksam machen, daß mit dem Wegfall geistiger Überbürdung und mit der Loslösung aus dem Milieu der Schule sich auch die affektive Übererregung und die aus ihr entspringenden sittlichen Verfehlungen vollständig verloren haben.

Gerade bei derartigen, intellektuell minderwertigen Kindern tritt die Bedeutsamkeit derjenigen Gefühlsmomente schärfer hervor, welche Wundt als logische Gefühle bezeichnet hat; nämlich derjenigen, welche mit der geistigen Arbeit selbst, mit dem Gelingen oder Mißlingen beim Aufbau einer logisch geordneten Vorstellungsreihe verknüpft sind.

Zum näheren Verständnis dieser Gefühlswirkungen muß ich auf die neueren Arbeiten über die Gefühlslehre, von denen ich diejenigen Wundt's ganz besonders hervorhebe, verweisen. Es mag mir die Zwischenbemerkung gestattet sein, daß nach meinen Erfahrungen die Pädagogik noch vielfach unter dem Einfluß der Herbart'schen Anschauungen an einer Mißachtung des emotionellen Elementes bei der Beurteilung der geistigen Vorgänge leidet. Welche hohe Bedeutung diesen affektiven Störungen zugemessen werden muß, lehrt ein Blick auf die Hysterie, welche auch im Kindesalter durchaus nicht selten vorkommt.

In dem vorstehenden Beispiel ist die sittlich verkehrte Lebensführung nur unter dem Einfluß bestimmter schädigender Momente und hoffentlich nur vorübergehend aufgetreten; wir begegnen aber in dieser Gruppe gering begabter, aber nicht ausgesprochen schwachsinniger Kinder jenen früher erwähnten Patienten, bei welchen eine verkümmerte Ausbildung der höheren intellektuellen Gefühlsreaktionen schon frühzeitig und andauernd zu Tage tritt. Auch hier ist sehr häufig mit dem Eintritt in die Schule der erste, wenigstens nach außen erkennbare, Anstoß gegeben zur Bekundung ethisch

perverser Gefühle und Handlungen. Was früher nur als üble Laune, Eigensinn und Trotz erschienen ist, wird jetzt zu mürrischem, boshaftem, hinterhältigem, unwahrem Gebahren. Die Unlust zum Lernen, die Zerstreutheit wird durch das landläufige Motiv der geistigen Trägheit erklärt. Strafen, unter denen ich harter körperlicher Züchtigung geradezu einen unheilvollen Einfluß zuerkenne, wirken nur verschlimmernd. Bald ist der moralisch schlechte und faule Schüler fertig, gegen den sich die Abneigung des Lehrers wendet. Ein solcher Schüler ist dann naturgemäß ein unwillkommener Gast, der in der Klasse erfolglos mitgeschleppt wird. Ich brauche hier im Kreise der Pädagogen die Übelstände, die nicht nur für das unglückliche Schulkind, sondern auch für den gesamten Unterricht erwachsen, nicht weiter auszumalen. Ich weise nur darauf hin, daß die neuerdings immer dringender erhobenen Forderungen nach Schaffung ständiger Schulärzte und der Errichtung besonderer Hilfsklassen für schwach befähigte und schwachsinnige Schüler gerade im Hinblick auf diese Kinder voll berechtigt sind. Denn die Verkennung und unzweckmäßige Behandlung des krankhaften Zustandes führt unvermeidlich zu seiner Verschlimmerung. Eine wesentliche Aufgabe des Vereins für Kinderforschung besteht darin, die Krankheitsäußerungen auf intellektuellem und ethischem Gebiete und die aus ihnen entspringenden abnormen Handlungen zu erforschen, so wird auch dieser Verein beitragen, das Schicksal solcher Kinder günstiger zu gestalten.

Werden gar keine gröberen Störungen der intellektuellen Veranlagung und Entwicklung im Unterricht erkennbar, tritt nur der ethische Defekt hervor, so sind außer den erwähnten affektiven Störungen noch andere Zeichen bedeutungsvoll, unter denen die eigenartige disharmonische intellektuelle Entwicklung hauptsächlich zu nennen ist. Einseitige Begabung, z. B. auffälliges Sprachen- und Zahlengedächtnis, bei rudimentärer Begriffs- und Urteilsbildung, exzessive Phantasiewucherungen zeichnen sehr oft diese erblich behafteten Kinder aus. Im engen Zusammenhang mit den affektiven Störungen steht das zwangsartige Auftauchen von Furchtvorstellungen. Am häufigsten fällt die Ungleichmäßigkeit der geistigen Leistungsfähigkeit auf, die vielfach geradezu einen periodischen Typus zeigt. Auch hier ist ein gewisser Zusammenhang mit der Stim-

mungslage öfters erkennbar. Bald ist das Kind frisch, lebhaft, geistig angeregt und seine Leistungen sogar über das mittlere Maß hinausragend. Zu anderen Zeiten ist es trübe, mürrisch, abweisend und geistig abgestumpft. Und gerade in diesen schlechten Zeiten treten alle bösen Instinkte in gesteigertem Maße hervor. Nachforschungen bei den Angehörigen des Kindes ergeben dann nicht selten, daß Schlafstörungen Angstzustände u. s. w. Begleiterscheinungen sind. Auch nächtliches Phantasieren und vereinzelte Sinnestäuschungen werden unter dem Einfluß heftigerer Affekterregungen gelegentlich beobachtet.

Wir sehen somit, daß diese „organische Schwäche“ sich nicht nur in allgemeinen, die gesamte psychische Leistungsfähigkeit beeinträchtigenden Störungen äußern kann, sondern daß auch bei einem Teil dieser organisch behafteten Individuen eigen geartete, nur bestimmte Seiten oder Richtungen der seelischen Vorgänge berührende krankhafte Abweichungen vorkommen können. Ja man kann noch einen Schritt weiter gehen: Die Leistungsfähigkeit, das seelische Gleichgewicht kann bei vielen derartig behafteten Individuen unter gewissen Voraussetzungen, vor allem bei geordneten Lebensbedingungen, ganz ungestört sein oder nur unmerkliche, ihre soziale und sittliche Existenz nicht gefährdende Abweichungen darbieten. Doch zu anderen Zeiten treten unter dem Einfluß bestimmter schädigender Einwirkungen, wie Gemütsbewegungen, Vergiftungen, insbesondere durch Alkohol, körperlicher oder geistiger Anstrengungen, Störungen der seelischen Funktion ein, welche nur allzu häufig sich in unsozialen, unmoralischen Handlungen äußern.

Die nachstehende Beobachtung scheint mir am geeignetsten, diese Form moralischen Schwachsinns bei erblich behafteten Individuen anschaulich zu machen. Sie ist außerdem ein instruktives Beispiel für das wechselvolle, schwankende Verhalten der gemütlichen Reaktion und der intellektuellen Leistungsfähigkeit. Das eigenartige, zwangsweise, geradezu triebartig auftauchende Verlangen nach dem Besitze glänzender Gegenstände (Goldsachen und bunt eingebundener Bücher) tritt ausschließlich in den Zeiten des geistigen Rückgangs und der gemütlichen Abstumpfung ein. Es ist unzweifelhaft, daß Pat. in diesen Perioden viel trinkt und raucht, und haben diese Schäd-

lichkeiten zweifellos zur Verstärkung des krankhaften Zustandes beigetragen.

X., 30 Jahre alt. Schwester der Großmutter geisteskrank; 2 Brüder des Großvaters geisteskrank, einer starb in geistiger Umnachtung durch Selbstmord, ein Vetter des Vaters geisteskrank, der Vater selbst seit Jahren sehr „nervös". Die mütterliche Linie ist gesund.

Pat. war ein schwächliches Kind, sehr launisch. Wenn ihm der Wille nicht erfüllt wurde, geriet er in heftigen Zorn. Bis zu seinem 11. Jahre hatte er keinen Verkehr mit andern Kindern. Der Schulbesuch hatte nur mittelmäßige Ergebnisse; vom 11.—14. Jahre besuchte er das Gymnasium, litt schon damals infolge seines schwächlichen Körpers und geistiger Überanstrengung an nervösen Zuständen (Schlaflosigkeit, nächtliches Phantasieren, bei Tage aufgeregt, grimassierende und zuckende Bewegungen der Gesichtsmuskulatur, krampfartige Schüttelbewegungen des Kopfes). Die Schulleistungen waren auffallend schwankend; zu Zeiten war er fleißig, aufmerksam, zu anderen Zeiten träge, unlustig, träumerisch, schwerfällig. Er wurde einige Jahre teils im Elternhaus, teils auf einer Privatschule weitergebildet. Die Krankheitserscheinungen verloren sich bis zum 18. Jahre vollständig. Bemerkenswert ist ihre periodische Wiederkehr jedesmal für einige Wochen im 16. und 17. Lebensjahre. Er diente von seinem 19. bis 25. Jahre beim Militär; seine Leistungen waren dort mittelmäßig; er wurde nur sehr langsam befördert und ging als Unteroffizier ab. Seine körperliche Entwicklung war während der Militärzeit eine sehr gute gewesen. Er trat dann in den Eisenbahndienst, gab sich einem ausschweifenden Leben hin, akquirierte eine Geschlechtskrankheit. Von dem behandelnden Arzte wurden damals wieder eigentümliche Schüttelkrämpfe des Kopfes beobachtet; Pat. zeigte eine auffällige Furchtsamkeit.

Schon in seinem 14. Lebensjahr, während der ersten Krankheitsperiode, fiel dem Vater eine eigentümliche Sucht auf, sich glänzende Gegenstände, vor allem Goldsachen und bunt eingebundene Bücher, zu verschaffen. Jetzt, in dieser 2. Krankheitsperiode, trat diese „Sucht" wiederum ein. Er kaufte oder borgte bei Juwelieren Goldsachen, um sie dann nach kurzem Besitz an beliebige Kellnerinnen und Dirnen zu verschenken. Seine Lebensweise blieb dabei dauernd eine unordentliche, seine

Arbeitsleistung eine mittelmäßige. Sein Hang zum verschwenderischen Leben nahm im Laufe der nächsten Jahre noch zu. Er verschaffte sich, so oft er konnte, Gold- und andere Wertsachen, kaufte und verkaufte die überflüssigsten Kleidungsstücke. Während dieser Zeit absolvierte er aber noch eine Prüfung im Eisenbahndienst. Er verlobte sich dann, setzte aber sein liederliches Leben fort, so daß die Verlobung von seiten der Braut bald wieder gelöst wurde. In seiner beruflichen Tätigkeit trat das Schwankende seiner Leistungsfähigkeit immer deutlicher hervor. Zeitweise arbeitete er gewissenhaft mit Eifer und Lust, um dann plötzlich nachzulassen und „faul" zu werden. Er bummelte dann 2 Tage herum, sumpfte, überschritt seinen Urlaub, so daß er schließlich seine Stellung aufgeben mußte. Der Vater des Pat. beantragte nun Feststellung seines Geisteszustandes.

Auf körperlichem Gebiet fällt die unregelmäßige Stellung und mangelhafte Entwicklung der Schneidezähne auf. Die Regenbogenhaut beider Augen ist unregelmäßig hellbraun gefleckt auf graugrünem Untergrund. Starkes Zittern der Zunge; Zittern der Hände, besonders der linken Hand (Pat. soll in den letzten Jahren viel getrunken haben). Seine Bewegungen sind hastig, unruhig, unsicher. Der Gesichtsausdruck ist nichtssagend, der Blick scheu, Sprache leise. Er gibt klare, geordnete Auskunft und erzählt sein Vorleben im ganzen richtig. Er behauptet, unter dem Druck plötzlicher Einfälle seine törichten und schlechten Streiche gemacht zu haben. Wenn dann die Bummelperioden vorüber seien, fühle er die größte Reue. Über sein lebhaftes Interesse für Schmucksachen und prächtig eingebundene Bücher, das seit dem 14. Jahre bestand, weiß er sich nicht genauer auszusprechen. Er sagt nur: „Ich werde plötzlich von dem Gedanken beherrscht, diese Dinge, die mir gefallen, auch zu besitzen. Ich entnahm die Sachen bei den Kaufleuten stets mit dem Bemerken: mein Vater wird die Rechnung bezahlen. Ich vollführte dieses Manöver immer wieder, trotzdem ich zu Hause deswegen wiederholt streng bestraft worden bin." Eine richtige Einsicht in das Unmoralische dieser Handlungsweise scheint er auch heute noch nicht zu besitzen. Daß er die Gegenstände an Dirnen verschenkte, bezeichnet er als einen Akt großer Gutmütigkeit und anständiger Gesinnung. Der Gedanke, daß sein Vater außerstande sein

könne, die Rechnungen zu begleichen, oder daß die Geschäftsleute geschädigt werden könnten, sei ihm nie gekommen. Er gibt ausdrücklich an, daß er sehr viel alkoholische Getränke habe vertragen können. Seine unüberlegten Handlungen hätte er niemals im Alkoholrausch begangen, „vielmehr schoß mir bei ganz ruhiger Überlegung plötzlich ein Einfall auf, den ich meist sofort in die Wirklichkeit umsetzte."

Während der Beobachtungszeit in der Klinik klagte er gelegentlich über Kopfschmerzen; der Schlaf war unruhig, unterbrochen. Er führte sich musterhaft, arbeitete fleißig und anstellig im Anstaltsbureau. Die Arbeiten bestanden in der Aufstellung von Berechnungen und im Abschreiben von Aktenstücken.

Patient wurde wegen geistiger Schwäche entmündigt und dann seinen Eltern zurückgegeben. Er fand Beschäftigung in einem kaufmännischen Bureau, wohnt jetzt bei den Eltern. Sein Vater nimmt den Gehalt in Empfang und gibt ihm ein kleines Taschengeld. Unter der strengen Kontrolle des Elternhauses ist im Laufe des letzten Jahres eine neue Verfehlung nicht vorgekommen.

Ich beschränke mich auf diese Andeutungen. Sie sind ausreichend, um darzutun, daß außer dem durch die Erforschung der Familiengeschichte häufig (aber nicht immer!) zu führenden Nachweis der erblichen Belastung auch aus dem Studium der seelischen Vorgänge der Beweis für eine krankhafte Veranlagung und Entwicklung zu erbringen ist. Nur in solchen Fällen — ich mache nochmals darauf aufmerksam —, in welchen entweder ein ausgeprägter intellektueller Defekt oder bei Mangel eines solchen charakteristische psychopathische Krankheitsmerkmale beim Kinde vorhanden sind, haben wir das Recht, die verkümmerte ethische Entwicklung als Ausfluß einer krankhaften seelischen Veranlagung zu bezeichnen.

Wie die eingefügten Beispiele lehren, wird in der Mehrzahl der Fälle der moralisch Schwachsinnige erst späterhin nach dem Verlassen der Schule Gegenstand ärztlicher Untersuchung sein, nämlich erst dann, wenn er der Fürsorge des Elternhauses entwachsen ist, wenn die straffe Schuldisziplin ihr Ende erreicht hat und das junge, in der Pubertätsentwick-

lung befindliche Menschenkind fast führerlos in die Fährlichkeiten des Lebens hineinversetzt wird. Meistens wird der Psychiater erst dann zur Begutachtung herangezogen, wenn es auf seinen Irrgängen in einer Krankenanstalt oder im Gefängnis gestrandet ist. Dann muß der Arzt rückschauend den Entwicklungsgang des Falles feststellen, und dazu müssen, wie ich schon eingangs erwähnt habe, die früheren Beobachtungen des Pädagogen die wesentlichste Grundlage bilden. In der Neuzeit, bei der wachsenden Erkenntnis in den Lehrer- und Elternkreisen geschieht es immer häufiger, daß der ärztliche Rat schon vor dem Eintritt einer Katastrophe eingeholt wird. So sind mir erst kürzlich mehrere Schulkinder im Alter von 8—13 Jahren, aus den verschiedensten sozialen Schichten stammend, zur Begutachtung überwiesen worden, welche verbrecherische Handlungen begangen hatten. In vier Fällen, die Arbeiter- und Handwerkerkreisen entstammten, war der Anstoß zur psychiatrischen Untersuchung von dem Klassenlehrer ausgegangen, welchem die abnorme geistige Entwicklung des Schulkindes aufgefallen war. In dem fünften Falle (es handelte sich um den zwölfjährigen Sohn eines höheren Beamten) hatte der Knabe, Quartaner eines Gymnasiums, eine größere Reihe von Ladendiebstählen begangen. Die Nachforschungen ergaben, daß sich im Laufe des letzten Jahres ein auffälliger Rückgang der Schulleistungen eingestellt hatte, und daß „veitstanzähnliche“ Zuckungen in den Armen von den Lehrern bemerkt worden waren, wenn der Schüler im Klassenunterricht aufgerufen wurde. Merkwürdigerweise hatte der Klassenlehrer von diesen Beobachtungen den Eltern des Kindes keine Mitteilung gemacht.

Der mir gestellten Aufgabe entsprechend habe ich nur den Werdegang dieser psychischen Krankheitsfälle geschildert und zugleich die Entstehungsbedingungen dieser geistigen Entwicklungsstörungen eingehender behandelt. Eine ausführliche Schilderung der klinischen Krankheitsmerkmale und Verlaufsrichtungen des moralischen Schwachsinns kann hier nicht gegeben werden. Ich muß den Leser, der sich genauer darüber unterrichten will, auf die Lehrbücher der Psychiatrie, insbesondere auf die Kapitel über angeborene Geistesschwäche und degenerative Geistesstörungen (Entartungsirresein) verweisen. Nur darauf möchte ich zum Schluß noch aufmerksam machen, daß

es durchaus nicht immer gelingt, bei den in die Kategorie des moralischen Schwachsinns eingereihten Fällen mit genügender Klarheit und Sicherheit eine ausgesprochene Schwäche oder eine vollentwickelte degenerative Geistesstörung nachzuweisen. Bei denjenigen Individuen, bei welchen auf dem Boden der organischen Schwäche in dem früher erörterten Sinne sich ein solcher Grenzzustand zwischen geistiger Gesundheit und Krankheit entwickelt hat, spricht man heutzutage von geistiger Minderwertigkeit. Die klinische, vor allem aber die strafrechtliche Bedeutung dieses Krankheitszustandes ist gegenwärtig noch eine äußerst unsichere. Die Grenzen, welche sowohl nach der Seite der geistigen Gesundheit als auch nach derjenigen der voll entwickelten Geistesstörung gezogen werden müßten, sind noch ganz unsichere. Cramer hat (Münch. med. Wochenschr. 1904, Nr. 40/41) den dankenswerten Versuch einer kriminalpsychologischen Würdigung der geistig Minderwertigen unternommen, in welchem auch die Beziehungen dieses Grenzzustandes zum moralischen Schwachsinn vollauf gewürdigt sind. Indem ich auf diese Arbeit, in der ausgiebige Literaturnachweise enthalten sind, hinweise, möchte ich nur die Bemerkung anschließen, daß die geistige Minderwertigkeit vor allem im Kindes- und Pubertätsalter in die Erscheinung tritt, und daß, wie die hier eingefügten Krankengeschichten ebenfalls lehren, erst später wirkende Schädlichkeiten die volle Entwicklung des moralischen Schwachsinns zu Tage fördern.

Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogischen Psychologie und Physiologie
herausgegeben von
Prof. Th. Ziegler (Strassburg) & Prof. Th. Ziehen (Berlin).
VIII. Band, 6. Heft.

PSYCHOLOGISCHE BEGRÜNDUNG
der
DEUTSCHEN METHODE
des
TAUBSTUMMEN-UNTERRICHTS

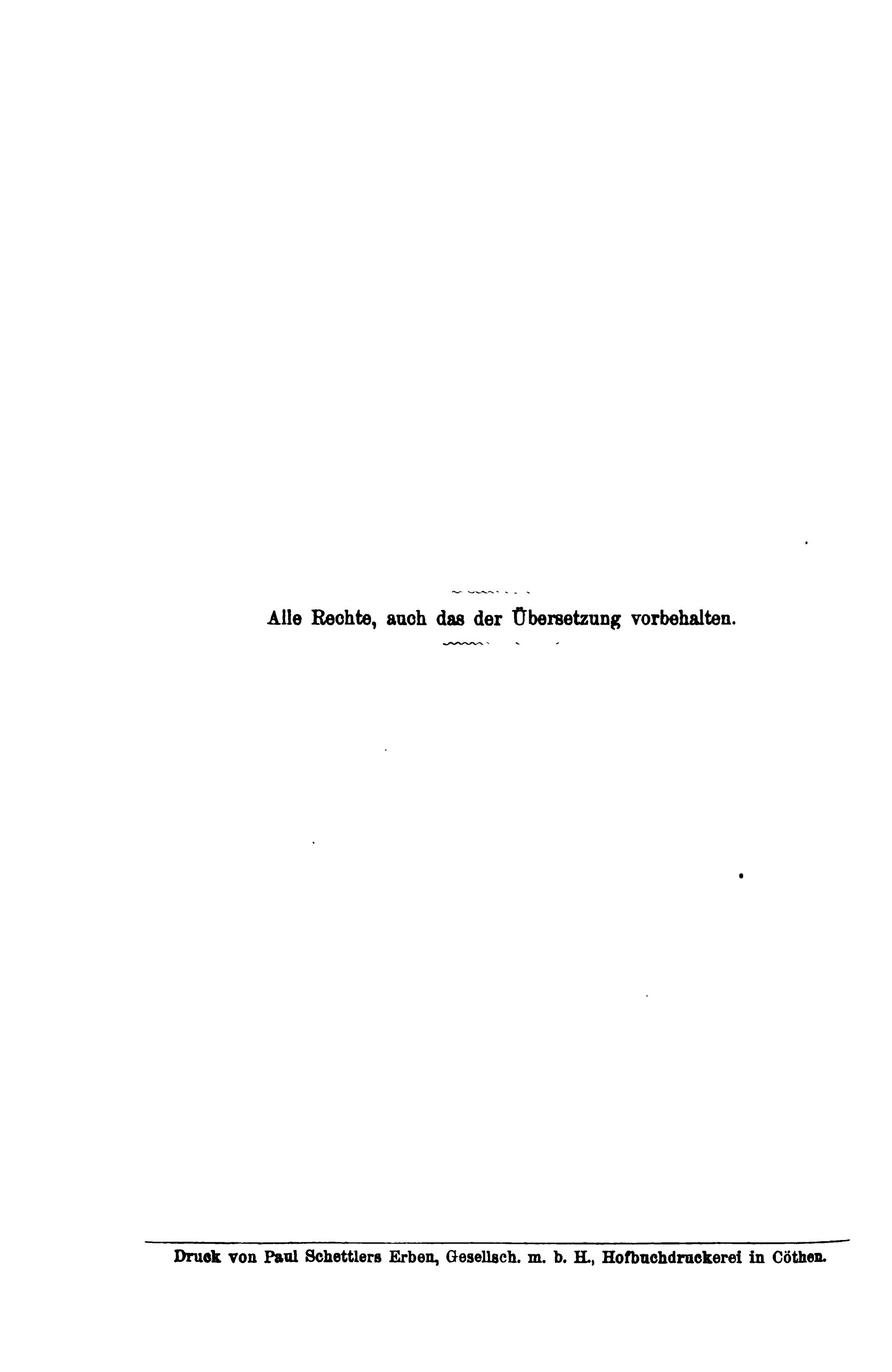
UNTER KRITISCHER BELEUCHTUNG
DES FINGERALPHABETS UND DER GEBÄRDENSPRACHE

von

FRIEDRICH WERNER,
DIREKTOR DER PROV.-TAUBST.-ANSTALT IN STADE.



BERLIN,
Verlag von Reuther & Reichard
1906.



Druck von Paul Schettlers Erben, Gesellsch. m. b. H., Hofbuchdruckerei in Cöthen.

Vorwort.

Unter der Deutschen Methode, der Deutschen Schule, der Lautsprachmethode oder der Oral-Methode versteht man im Taubstummen-Unterricht diejenige Methode, welche es sich zur Aufgabe und zum Ziel gesetzt hat, den taubstummen Schüler trotz des fehlenden Gehörs zum Verständnis und zur Anwendung des gesprochenen Wortes zu befähigen. „Die Kunst, Taube und Stumme sprechen zu lehren," machte ursprünglich — im Gegensatz zur Französischen oder Zeichenmethode — das Wesen und das Kriterium der Deutschen Schule aus.

Im Laufe des verflossenen Jahrhunderts wurde der Begriff „Deutsche Methode" durch zwei neue Merkmale eingeschränkt. Wie in der Broschüre noch des weiteren dargelegt wird, wurden nämlich nacheinander folgende Forderungen aufgestellt:

1. Die Deutsche Methode unterrichtet unter Ausschluß des Fingeralphabets.
2. Die Deutsche Methode untersagt während des Unterrichts die Anwendung der dem Taubstummen eigentümlichen Gebärde, die überhaupt nach Möglichkeit zu unterdrücken ist.

Insbesondere sind nun gegen den Ausschluß des Fingeralphabets in der letzten Zeit verschiedene Stimmen laut geworden. Der Tendenz dieser Sammlung entsprechend soll in der vorliegenden Arbeit der Versuch gemacht werden, durch eine psychologische Begründung der Lautsprachmethode den Nachweis zu erbringen, daß dieselbe berechtigt und geradezu verpflichtet ist, nicht nur die Gebärde, sondern auch das Fingeralphabet aus dem Unterricht zu beseitigen, weil nur durch diese Maßnahmen dem Sprechen der Taubstummen ein dauernder Bestand gesichert werden kann.

Stade, den 27. Dezember 1905.

F. Werner.

Inhalt.

		Seite
I.	Einleitung	5
II.	Die Lautsprache der Vollsinnigen	9
III.	Zur Gebärdensprache der Taubstummen	14
IV.	Die Ausbildung der Taubstummen in der Lautsprache	18
V.	Das Fingeralphabet im Taubstummen-Unterricht	25
VI.	Die theoretische Begründung der Lautsprachmethode	31
VII.	Überblick über die Methoden des Taubstummen-Unterrichts	42

I.

Einleitung.

1. In Band VIII, Heft 2 dieser Sammlung veröffentlichte Herr Privatdozent Dr. STERN in Breslau eine längere kritische Abhandlung unter dem Titel: „Helen Keller. Die Entwickelung und Erziehung einer Taubstummblinden als psychologisches, pädagogisches und sprachtheoretisches Problem."

2. Es liegt mir fern, an dem Werke von Helen Keller oder an der Arbeit des Herrn Dr. Stern im allgemeinen Kritik üben zu wollen; was mich veranlaßt, ja zwingt, als Fachmann Stellung zu der in Frage stehenden Angelegenheit — soweit sie das Taubstummen-Bildungswesen betrifft — zu nehmen, das sind die Nutzanwendungen, welche Herr Dr. Stern aus der bei Helen Keller in Anwendung gebrachten Unterrichts-Methode und den damit erzielten großartigen Resultaten zur Verbesserung und Förderung des Taubstummen-Unterrichtes herleitet.

3. Herr Dr. Stern führt zum Schlusse seiner Abhandlung aus: „Der Taubstumme lernt die Lautsprache als erste Wortsprache überhaupt; er kann sie aber nicht so lernen, wie ein normales Kind seine erste, d. h. Muttersprache, lernt, auf dem Wege der natürlichen Konversation und damit auch der zugleich geistigen Aneignung — dazu ist die Lautsprache viel zu schwer —, sondern er lernt sie, wie andere Menschen eine zweite Sprache, eine fremde Sprache nach der Muttersprache, lernen: systematisch, aus Elementen sie aufbauend, von Lauten zu Worten, zu Flexionen, zu Sätzen übergehend.

4. Alles dies wird notwendig durch die ungeheuren technischen Schwierigkeiten, welche die Lautsprache dem Taubstummen bereitet. Lange Zeit hindurch ist der Taubstummen-Unterricht ganz überwiegend ein Kampf ums Lautieren und Artikulieren, ein mechanisches Beibringen von Mundstellungen, Gaumenbewegungen, Ein- und Ausatmungen usw., deren Sinn und Wert dem Schüler zunächst völlig verschlossen bleibt und, wenn er ihm selbst aufzugehen beginnt, doch in keiner Weise innerlich angeeignet wird. Daß alles erste Sprechenlernen ein Sprech-Denken-Lernen sein, und daß sich beides, Sprechen und Denken, hierbei in seinen spontanen Entwicklungsphasen entfalten muß, ist zu sehr beiseite gesetzt. Kein Wunder, daß diese kostbare Zeit, die für rein technischen Drill verbraucht wird, für die geistige Entwicklung uneinbringlich verloren geht und daß trotz aller Mühe die Lautsprache für einen beträchtlichen Bruchteil der Taubstummen nie zum natürlichen Ausdruck ihres geistigen Daseins wird, daß sie hinter der Schule und nach der Schulzeit in die Gebärde und damit in die Gefahr intellektueller Stagnation verfallen.

5. Gegenüber diesem Umstand erscheint nun das in manchen amerikanischen Anstalten geübte Verfahren und vor allem der schöne Erfolg von Miß Sullivan zur gründlichen Überlegung zu mahnen. Hier ist bewiesen, daß es für den Taubstummen-Unterricht eine natürliche Zwischenstufe zwischen Gebärde und Lautsprache gibt, die den Geist über das Niveau der mimischen Bindung hinaushebt und den späteren Erwerb des Lautsprechens aufs glücklichste vorbereitet: das Fingeralphabet. Es ist so leicht zu lernen, daß das Technische daran in wenigen Wochen beherrscht wird; und es können dann mit seiner Hülfe sofort von der untersten Klasse an die ganzen geistigen Kräfte der Sprache in ihre natürliche Betätigung versetzt werden; an Stelle des ganz einseitigen sprachtechnischen Unterrichts der ersten Jahre kann ein ausgiebiger Sachunterricht in den verschiedensten Fächern erfolgen, bei dem in organischer Verbindung die Beherrschung von Sprachform und Sprachgehalt stetig vervollkommnet werden kann. Als eines neben all den anderen Fächern müßte natürlich der Artikulations-Unterricht bestehen bleiben, aber nicht mehr mit seinem geisttötenden Mechanismus als dominierendes. Dann wird auch bald die Zeit kommen, in der nun die Lautsprache als Übersetzung der Fingersprache beigebracht werden kann; der Erfolg in ihrer Aneignung wird sicher kein geringerer, vielleicht

ein größerer sein als bisher, denn sie ist dann von Anfang an durchgeistigt, mit Sinn und Bedeutung erfüllt.[1])

6. Man wende nicht ein, daß die Einführung des Fingeralphabets ein Umweg und damit eine beträchtliche Mehrbelastung des Unterrichts darstelle. Es ist ein psychologischer Satz, der viel zu wenig beachtet wird, daß ein Mehr an psychischem Inhalte durchaus nicht immer ein Mehr an psychischer Arbeit darstellt. Der gerade Weg, der mit möglichster Vermeidung von Zwischengliedern aufs Ziel losgeht, ist in der Erziehung nicht immer der kürzeste. Vielmehr bedürfen wir oft genug — jede pädagogische Tätigkeit weiß es — der psychischen Hülfen, die, wenn sie ihre Schuldigkeit getan, zurücktreten oder ganz ausgeschaltet werden können. Sie erschweren nicht, sondern erleichtern die Arbeit.[2]) Eine solche Hülfe größten Stils aber wäre, nach allem, was wir bei Helen Keller erlebt haben, das Fingeralphabet."

7. Wohl kein Gebiet des Unterrichtes und der Erziehung bietet so viele Probleme wie gerade der Taubstummen-Unterricht, und daher kommt es auch, daß nirgends mehr experimentiert worden ist, als in dem erwähnten Spezialfach. Diese Unruhe und Unsicherheit, dieses Tasten und immer wieder neues Versuchen hat aber seinen ganz natürlichen Grund darin, daß der „Deutschen Methode" die psychologische Begründung fehlt. Von Heinicke († 1790) bis zur Gegenwart hat es Taubstummenlehrer gegeben, die sich redlich bemüht haben, der Deutschen Methode gewisse erdichtete Vorzüge und Vorzüglichkeiten beizulegen, um dadurch deren Überlegenheit in das rechte Licht zu setzen. Gottlob ist die Deutsche Methode in sich und durch sich stark genug, daß sie jede künstliche Protektion entbehren kann. Eines Verteidigers bedarf die Lautsprach-Methode nicht; ihre Kraft ist und bleibt eben die Tatsache: sie lehrt die Taubstummen sprechen! Jede weitere Empfehlung ist überflüssig. Was nachgewiesen werden muß, das ist der Umstand, daß das Sprechen erfahrungsgemäß nur dann gedeihen und vor allem dauernd

---

[1]) Obige Ausblicke begegnen sich mit den Reformvorschlägen des Breslauer Taubstummenlehrers J. Heidsiek, der seit Jahren die Mängel der einseitigen Lautsprach-Methode betont. Früher verlangte er als Ergänzung die umfangreichere Zulassung der Gebärde beim Taubstummen-Unterricht, neuerdings (Das Taubstummen-Bildungswesen in den Vereinigten Staaten Nordamerikas. Breslau, 1899) die Mitbenutzung des Fingeralphabets.

[2]) Man denke etwa an das laute Zählen des Anfängers beim Klavierspiel.

bestehen kann, wenn es stets im Vordergrund steht. Um aber diesen Beweis liefern zu können, ist es nötig, die Schwierigkeiten und Schwächen der Deutschen Methode klar und bestimmt hervorzuheben.

8. Wir Vollsinnigen werden bei näherer Überlegung gewiß zu dem Ergebnis kommen, daß es für den Taubstummen eine Unmöglichkeit ist, sich in das Seelenleben eines Hörenden hineinzuversetzen; und andererseits dürfte die genaueste und zutreffendste Schilderung, welche ein Taubstummer von seinem psychischen Leben geben würde, bei uns Vollsinnigen nicht das rechte Verständnis finden. Daher ist es auch nicht verwunderlich, wenn in den Lehrbüchern der Psychologie und der Sprachwissenschaft, die sich mit dem Taubstummen befassen, so verschiedenartige Ansichten vertreten sind.

9. Um nun den Nachweis führen zu können, daß die von Dr. Stern empfohlenen Änderungen im Taubstummen-Unterricht untunlich sind, und um ferner den Leser in den Stand zu setzen, selbständig urteilen zu können, ist es nötig, das ganze Gebiet des Taubstummen-Bildungswesens kurz zu berühren. Dabei ist es nicht zu vermeiden, daß manche Fragen gestreift werden, die mit dem vorliegenden Thema nur indirekt zusammenhängen, die aber doch, wie ich hoffe, nicht nur von allgemeinem Interesse sein dürften, sondern auch zur Klärung und Lösung unserer Aufgabe beitragen werden.

10. Um bei meinen Darlegungen Irrtümer nach Möglichkeit auszuschalten, werde ich bei Fachausdrücken eine kurze Erklärung geben, sobald mir solches zweckdienlich erscheint. Vorweg sei noch bemerkt, daß ich beabsichtige, die in dieser Abhandlung ausgesprochenen Grundgedanken zur Basis eines umfangreichen Werkes zu machen, worin die Natur des Taubstummen und die zu seiner Ausbildung eingeschlagenen Wege einer eingehenden Würdigung und Kritik unterzogen werden sollen. Daher spreche ich in meinem eigenen Interesse, sowie in dem der Taubstummen-Bildung die Bitte aus, etwaige Ungenauigkeiten oder Irrtümer, welche die wissenschaftliche Seite dieses Aufsatzes betreffen, aufdecken und berichtigen zu wollen.

11. Erschwert und getrübt wurde die theoretische Einsicht in den Unterricht der Taubstummen von jeher dadurch, daß in den Taubstummen-Anstalten nicht nur eigentliche Taubstumme

vorhanden sind, sondern auch Schüler, die noch Schall- oder Vokalgehör besitzen, ja sogar auch solche, die nur schwerhörig sind. Ausschlaggebend bei einer theoretischen Abhandlung können aber ohne Frage nur die eigentlichen Taubstummen sein (etwa 50 %); und es ist darum in dieser Arbeit mit der Bezeichnung „taubstumm" stets der Begriff der angeborenen totalen Taubheit zu verbinden.

II.

Die Lautsprache der Vollsinnigen.

12. Wir Vollsinnigen denken in **Lautanschauungen,** d. h. wir hören beim Denken die betreffenden Worte und Sätze gleichsam in unserm Ohr. Mit diesen Lautanschauungen ist unser sprachlicher Denkinhalt verbunden. — Daß auch ein Denken ohne Lautsprache möglich ist, will ich hier nur erwähnen und zugeben; das Denken der Taubstummen in der Gebärdensprache liefert ja einen schlagenden Beweis hierfür.

13. Spricht jemand mit uns, und seine Stimme dringt in unser Ohr, so hat das, was wir hören, genau dieselbe Gestalt oder Form wie die Lautanschauungen, worin wir denken; und nach dem philosophischen Gesetz der Ähnlichkeit erfolgt ohne weiteres durch das Gehörte in unserer Seele die Reproduktion der betr. Lautanschauung und gleichfalls auch des damit verbundenen Denkinhalts.

14. Wollen wir sprechen, so machen wir uns keineswegs klar, daß und wie wir unsere Sprechorgane zu bewegen haben, sondern wir bilden in unserem Bewußtsein nur die Lautanschauung eines gewünschten Wortes und verbinden damit den Willensimpuls, das betr. Wort zu sprechen, und in demselben Augenblick hören wir das Wort auch schon (18), wodurch uns die Kenntnis wird, daß die Sprechwerkzeuge unseren Willen korrekt ausgeführt haben.

15. Das Sprechen ist nicht nur Mitteilen an andere, sondern auch an uns selbst, und wir können uns kaum eine Sprache denken, die so beschaffen wäre, daß wir unsere Äußerungen darin nicht selbst kontrollieren könnten.

16. Bei den Vollsinnigen erfolgt also das Hören (die Perzeption), das Denken und das Sprechen (die Reproduktion) der Sprache auf

Grund der Lautanschauungen. Nach dem Vorbilde des sog. imitativen Sprachunterrichtes wollen wir diese Übereinstimmung als die vollständige Kongruenz von Perzeption, Denken und Reproduktion bezeichnen.

17. Kußmaul urteilt in seinem Werke: „Die Störungen der Sprache" über diese Erscheinungen: „Fassen wir die wesentlichsten Vorgänge der Rede in wenigen Worten zusammen, so bedarf es dazu jederzeit zuerst eines Gedankens, den wir konzipiert haben, und eines gemütlichen Antriebs, der uns drängt, ihn zu äußern. Darauf wählen wir und sagen die Worte, die uns die erlernte Sprache im Gedächtnis zur Verfügung stellt. Endlich lassen wir die reflektorischen Apparate spielen, welche die Worte äußerlich hervorbringen. Somit zerfällt der Akt des Sprechens stets in drei Stadien oder Vorgänge: 1) Die Vorbereitung der Rede in Geist und Gemüt; 2) die Diktion oder die Bildung der inneren Worte samt ihrer Syntax; 3) die Artikulation oder die Bildung der äußeren Worte oder „Wörter", unbekümmert um ihren Zusammenhang in der Rede." — Wir fassen hier die Konzeption und die Diktion in den einen Akt des Denkens zusammen, weil es einfacher und zweckmäßiger ist, die Konzeption und die Diktion des Gedankens für unsere Untersuchungen nicht zu trennen.

18. Das Ursprüngliche bei der Erlernung der Lautsprache seitens des hörenden Kindes ist das laute Nachplappern und Nachsprechen (von den ersten Reflexschreien abgesehen); das leise Denken ist eine sekundäre Erscheinung, welche durch eine Hemmung des Artikulations-Apparates hervorgerufen wird. Bei Erwachsenen wird der Akt des lauten Sprechens dadurch bedingt, daß die Hemmung aufgehoben wird, und nach dieser Seite hin muß auch der Kußmaulsche Ausdruck verstanden werden, daß es eines gemütlichen Antriebes bedürfe, der zur Gedankenäußerung drängt.

19. Für die Kulturmenschen tritt zu dem Hören und Sprechen der Sprache noch das Lesen und Schreiben derselben hinzu; beide Tätigkeiten sind Fertigkeiten, die willkürlich und absichtlich erlernt werden müssen.

20. Anfangs ist der Leseschüler gezwungen, stets laut zu lesen, weil seine Lautanschauungen, mit denen sein Denkinhalt verbunden ist, bislang nur durch akustische Wortbilder reproduziert wurden. Allein durch anhaltende Übung bildet sich im Gehirn ein sog. sensorisches Zentrum für die optischen Schrift-

bilder (Kußmaul); es genügt dann ein leises Lesen, ein bloßes Ansehen der betr. Wörter, um zu bewirken, daß durch das optische Schriftbilderzentrum die den leise gelesenen Wörtern korrespondierenden Lautanschauungen wachgerufen werden.

21. Bei der Erlernung des Schreibens muß der Schüler zunächst seine ganze Aufmerksamkeit auf seine Handbewegungen lenken, also auf den Akt des Schreibens als solchen.

22. Mit der Zeit jedoch bildet sich bei demjenigen, der viel schreibt, ein sog. motorisches Zentrum für die Koordination der Schriftzüge zu Schriftwörtern (Kußmaul); mit anderen Worten gesagt: wenn wir in Lautanschauungen denken und dabei den Willen haben, das Gedachte niederzuschreiben, so geschieht dies ohne weiteres, ohne daß wir uns der einzelnen Schreibbewegungen bewußt werden; ja die Autonomie des Schriftzentrums geht so weit, daß man z. B. im Englischen in Lautanschauungen „gud de“ denken kann, die Hand aber mechanisch „god day“ niederschreibt.

23. Die Wissenschaft hat nachgewiesen, daß beim Denken in Lautanschauungen sowohl das motorische Zentrum für die Koordination der Lautbewegungen zu Lautworten, als auch dasjenige für die Koordination der Schriftzüge zu Schriftwörtern beständig innerviert werden oder latent mitschwingen; das Sprechen und Schreiben geht also von statten, sobald durch den Willen die Hemmung aufgehoben wird.

24. Bekanntlich haben alle willkürlich erlernten Bewegungen, wenn sie nicht unter Kontrolle gehalten werden, die Neigung, sich abzuschleifen. Auch das Schreiben, besonders wenn es ohne genügende mechanische Schulung zu früh autonom geworden ist, muß stets in etwas unter Kuratel gehalten werden; geschieht dies nicht, so bewahrheitet sich der alte Ausspruch: „Die Gelehrten schreiben schlecht“, oft in erschreckender Weise.

25. Lernt der Vollsinnige zu seiner Muttersprache noch eine fremde Sprache hinzu, so verläuft der Prozeß gewöhnlich folgendermaßen. Anfangs verbindet der hörende Sprachschüler ein in Frage stehendes Wort der fremden Sprache mit dem entsprechenden der Muttersprache und hierdurch erst mit dem Denkinhalt.

26. Hört der Anfänger Wörter oder Sätze der fremden Sprache, so übersetzt er dieselben in die Muttersprache; denn

sein Denkinhalt ist zunächst nur mit den Lautanschauungen der Muttersprache unmittelbar verbunden.

27. Will oder soll der Schüler einen Gedanken in der fremden Sprache zum Ausdruck bringen, so formuliert er denselben zunächst in seiner Muttersprache, mit deren Lautanschauungen sein Denken unmittelbar verknüpft ist, und übersetzt ihn alsdann in die fremde Sprache, d. h. er sucht aus seinem Vorrat diejenigen Vokabeln hervor, die den ausgewählten Wörtern der Muttersprache entsprechen.

28. Mit der Zeit und nach vieler Übung jedoch kann sich der eben beschriebene Vorgang ändern und der Schüler die Fähigkeit erlangen, seine Gedanken unmittelbar in der fremden Sprache bilden zu können. Sein Denken ist dann nicht nur mit den Lautanschauungen der Muttersprache, sondern auch mit denen der fremden Sprache unmittelbar verknüpft. Und erst von diesem Zeitpunkte an ist ein tieferes Eindringen in den Geist der fremden Sprache möglich; denn ein einfaches Übertragen, Wort für Wort, aus der Muttersprache in irgend eine fremde Sprache ist bekanntlich schon um deswillen ausgeschlossen, weil sich die in der Muttersprache und in der fremden Sprache im allgemeinen korrespondierenden Vokabeln in Bezug auf Inhalt und Umfang des Begriffes selten genau decken; dasselbe gilt auch von den einander entsprechenden Satzkonstruktionen. Durch diese Auseinandersetzung soll dargetan werden, daß bei der Erlernung einer fremden Sprache zunächst ein Übersetzen stattfindet, und daß ein Eindringen in den Geist derselben und ein Beherrschen derselben erst dann erfolgen kann, wenn ein unmittelbares Denken in ihr möglich ist.

29. Schneller und sicherer erlernen wir erfahrungsmäßig eine fremde Sprache, wenn wir in eine Umgebung versetzt werden, die diese Sprache ausschließlich anwendet, weil wir alsdann gezwungen sind, den Denkinhalt möglichst direkt mit den neuerlernten Wörtern zu verbinden, und einen fortwährenden Unterricht empfangen, der nicht durch das Hören der Muttersprache unterbrochen wird und unser Interesse direkt in Anspruch nimmt.

30. Je jünger nun eine Person ins Ausland kommt, um so vollkommener wird sie die Sprache desselben erlernen. In einem Vorwort zur Methode „Toussaint-Langenscheidt“ heißt es: „Das Kind eignet sich spielend die Muttersprache an, es kann sogar eine zweite durch den Umgang mit Ausländern gleich leicht

erlernen. Nicht in der gleichen glücklichen Lage befinden sich reifere Personen. Hier ist der Verstand geradezu hinderlich."

31. Ist die fremde Sprache, welche ein Erwachsener im Auslande lernt, seiner Muttersprache an Formenreichtum bedeutend überlegen, und weicht sie auch in der Konstruktion erheblich von derselben ab, so wird er noch nach Dezennien an gewissen inkorrekten Redewendungen als Ausländer erkannt werden. Sehr lehrreich in dieser Hinsicht ist das Urteil eines Hermannsburger Missionars über die Teluguspracbe in Indien; derselbe schreibt: „Das Schlimmste aber war der Bau der Sprache, welcher mit der lieben Muttersprache gar nicht stimmen will." Ein berühmter englischer Sprachgelehrter sagt in einem Werke über Indien: „Auch wenn ein Europäer 20 Jahre in Indien gewesen sei, begabt sei und allen möglichen Fleiß auf das gründliche Erlernen einer Sprache verwendet habe, so käme es gewiß noch in jeder längeren Rede vor, daß er einen Satz ausspräche, über den jedes alte Weib, welches kein Wort lesen könne, lachen müsse."[1])

32. In der Kindheit ist es möglich, aus den sog. Urlauten (Kußmaul) die besondere Klangfarbe und sonstigen Eigentümlichkeiten eines oder auch mehrerer Dialekte mit Leichtigkeit herauszuschälen. Bei einem Erwachsenen aber, besonders wenn er sich nur eines bestimmten Dialektes bedient hat, werden gerade die zur Bildung der Sprachlaute dieses Dialektes benutzten Nervenbahnen mit der Zeit dermaßen gangbar gemacht, daß es ihm schwer wird, die den eingeübten Leitungsbahnen benachbarten Nerven, die bislang brach gelegen, aufzufinden, und darum gelingt es den meisten Erwachsenen auch nicht, die Klangfarbe einer fremden Sprache ganz genau nachzubilden.

33. Aus allem geht hervor, daß sich die Aneignung einer Sprache am besten vollzieht: wenn dieselbe erstens direkt erfolgt, und wenn zweitens die Erlernung in möglichst früher Jugend erfolgt, wo der kritisierende Verstand noch nicht in der Lage ist, dem unmittelbaren Interesse an der wegen ihres musikalischen Charakters mehr auf Gefühl und Gedächtnis abzielenden Lautsprache hindernd in den Weg zu treten. W. v. Humboldt sagt treffend: „Der Gesang der Nachtigall hat seinen Ursprung in ihrer Brust, auch der Mensch ist ein singendes Geschöpf, aber Gedanken mit Tönen verbindend."

---

[1]) Wörlein, 13 Jahre in Indien.

34. Bei der Erlernung einer fremden Sprache ist die vollständige Kongruenz von Perzeption, Denken und Reproduktion insofern gestört, als gewissermaßen der Akt des Denkens in zwei getrennte Vorgänge zerlegt wird. Um dieselben scharf voneinander scheiden zu können, ist es zweckmäßig, den Akt des Denkens in einen Überlegungsakt und in einen Übersetzungsakt zu zerlegen. Folgendes Schema veranschaulicht uns dann die Vorgänge beim Gebrauch der Muttersprache sowie bei der Erlernung einer fremden Sprache:

Muttersprache:	Perzeption	→	**Überlegung**		→	Reproduktion.
			↑	↓		
Fremde Sprache:	Perzeption	→	Übersetzung	Übersetzung	→	Reproduktion.

Erfolgt das Denken nur in der Muttersprache, so werden die Lautbilder der fremden Sprache nicht wachgerufen, weil wir sonst nicht nur das Lautbild des Wortes unserer Muttersprache, sondern auch noch das der fremden Sprache wahrnehmen müßten; das ist aber bei der Enge unseres Bewußtseins nicht möglich. Ferner ist beim Denken in der Muttersprache eine beständige Mitinnervation zwecks Erzeugung der Wortlautbilder einer fremden Sprache auch schon deshalb ausgeschlossen, weil die Wortfolge in den einzelnen Sprachen eine ganz verschiedenartige ist.

III.

Zur Gebärdensprache der Taubstummen.

35. Eine einigermaßen erschöpfende Behandlung der Gebärdensprache der Taubstummen — der natürlichen sowohl als auch der künstlichen Gebärde — würde bei weitem den Rahmen dieser Arbeit überschreiten. Andererseits jedoch würde es verfehlt sein, bei einer Betrachtung der Spracherlernung der Taubstummen diesen Faktor unberücksichtigt zu lassen, weil eben das Vorhandensein der Gebärde das größte Hemmnis für die leichte Entwickelung der Lautsprache bildet.

36. Die Gebärdensprache, welche sich der Taubstumme unter Mithülfe seiner Umgebung schafft, ist seine Muttersprache. Die Zeichen dieser Sprache sind teils hinweisender, teils nachahmender, teils beschreibender, teils andeutender, teils symbolischer und teils

konventioneller Natur. Von grammatischen Formen weiß die Gebärdensprache nichts. Ihre Syntax, die Reihenfolge der Zeichen, weicht von der der Wortsprache erheblich ab. Im großen und ganzen kann man sagen: Das, was dem Taubstummen als das wichtigste erscheint, bildet in der Regel den Anfang des Satzes, z. B. Zwetsche grün — essen nicht. Vater zornig — strafen — Sohn faul. Knabe — Bleifeder — schreiben. Hund tot — sehen. Mann betrunken — torkeln — fallen — viel schmutzig — Leute lachen.

37. Mit dieser eigentümlichen und von dem Wesen der Wortsprache ganz und gar abweichenden Gebärdensprache ist nun das Denken und Fühlen des Taubstummen bei seinem Eintritt in die Schule verwachsen. Eine Übersetzung aus der Gebärdensprache in die Wortsprache stößt auf die größten Schwierigkeiten, weil eben der Charakter beider Sprachen ein direkt gegensätzlicher ist; beide verhalten sich zu einander wie Feuer und Wasser. Wenn der kleine Taubstumme ohne alle Gebärde in den Unterricht einträte,[1]) so würde sich die Aneignung der Lautsprache bei ihm viel leichter und schneller vollziehen, als dies jetzt der Fall ist, weil er alsdann ohne weiteres — wie ja auch Helen Keller — die Wortsprache zu seinem Denkmodus machen könnte (30). Sehr lehrreich sind in dieser Beziehung die Aufschlüsse, welche uns der verstorbene taubstumme Taubstummenlehrer Kruse in Schleswig über das Seelenleben seiner Schicksalsgenossen gibt. Er sagt in seinem „Lehrbuch des Sprachunterrichtes taubstummer Kinder“: „Das Wortdenken folgt nicht notwendig aus dem Sprechen, sondern umgekehrt ist das Sprechen eine Folge des Wortdenkens. Anfangs dienen die Worte dem Taubstummen mehr, die Lücken der Gebärdensprache zu ergänzen; wenn erst die Schranke des Denkens, die eine notwendige Folge der beschränkten Gebärdensprache ist, gebrochen ist; wenn das Denken sich schon durch den auch nur teilweisen Einfluß der Worte schärfer und bestimmter auszuprägen anfängt, dann kehrt sich das ganze Verhältnis um, die Worte machen sich als die bestimmteste und umfassendste Bezeichnung je länger je mehr geltend, und die Gebärdensprache tritt in den Hintergrund der Seele zurück, wenn sie sich auch nicht ganz verleugnet. Dieser sprachliche Durchbruch des Geistes

[1]) Um falschen Auffassungen vorzubeugen, will ich hier gleich bemerken, daß jegliches Fehlen der Gebärde bei schulpflichtigen Taubstummen in der Regel ein sicheres Zeichen von Blödsinn ist.

— wenn wir es so nennen dürfen — tritt freilich mit Rücksicht auf die verschiedenen geistigen Verhältnisse bei einigen Schülern früher als bei den anderen ein, geht indes im allgemeinen mit dem 4. oder 5. Schuljahr vor sich."

38. Man findet sehr oft die Ansicht ausgesprochen, daß eine weitere Entwickelung, ein Ausbau der Gebärdensprache, nicht möglich sei. Sogar Max Müller sagt in seinem Werke „Das Denken im Lichte der Sprache": „Eine entscheidende Tatsache, welche gegen die Theorie, daß denken ohne Sprache möglich ist, angeführt wird und die früher sehr populär war, ist, daß Taubstumme zwar nicht sprechen, aber doch denken können. Gegenwärtig ist jedoch wohl bekannt, daß, wenn sie denken und schließen können, sie es von denen erlernt haben, die sich der Worte bedienen und nur an Stelle ihrer Worte und Begriffe andere Zeichen setzen, daß hingegen, wenn sie nicht in dieser Weise unterrichtet werden, sie niemals über das hinauskommen, was wir selbst bei Tieren Denken nennen können, ja daß sie oft vollständig geistesschwach bleiben. Ich kann mich auf die Autorität Huxleys berufen. „Ein stummgeborener Mensch," sagt er, „würde ungeachtet seiner großen Gehirnmasse und der Ererbung starker intellektueller Instinkte, wenn er auf die Gesellschaft stummer Genossen angewiesen wäre, zu wenig höherer Betätigung seines Intellekts befähigt sein, als ein Orang oder Chimpanse." Ferner: „Ein stummer Menschenschlag, der aller Verbindung mit denen, die sprechen können, beraubt wäre, dürfte in Wirklichkeit nur wenig über dem unvernünftigen Tiere stehen. Der sittliche und geistige Unterschied zwischen ihnen und uns würde in praxi unendlich sein, obgleich der Naturforscher auch nicht den Schatten einer spezifischen Verschiedenheit in dem Baue zu finden im Stande wäre."

39. Jeder Fachmann und vor allem auch jeder gebildete Taubstumme wird in dieser Behauptung nichts als eine gänzliche Verkennung des Wesens der Gebärdensprache erblicken. Einer tatsächlichen Entwicklung der Gebärdensprache stehen in erster Linie zwei nicht zu beseitigende Hindernisse entgegen:

a. An ihrer Gestaltung wird nur immer sporadisch von einzelnen Taubstummen gearbeitet, die zudem in den wenigsten Fällen Leidensgenossen haben, mit denen sie an einem naturgemäßen Ausbau ihrer Muttersprache arbeiten können. Unter allen Umständen aber hebt ein Taubstummer seine Gebärden-

sprache trotzdem in der kurzen Zeit seines Lebens zu einer beachtenswerten Höhe.

b. Sobald sich aber Vollsinnige mit einmengen, wird der Gebärdensprache sofort Gewalt angetan, indem versucht wird, aus ihr ein Analogon der Wortsprache zu machen. Das Hineintragen aber von grammatischen Formen und Beziehungen ist Gift für die Gebärdensprache. Der Begründer der ersten französischen Taubstummen-Anstalt, der Abbé DE L'EPÉE, hatte eine bewunderungswürdige künstliche Gebärdensprache geschaffen. Sie war ein Seitenstück der Wortsprache. In dieser künstlichen Gebärdensprache konnte er sich nicht nur mit seinen Schülern selbst über die abstraktesten Gegenstände unterhalten, sondern er war auch imstande, ihnen mittels derselben schnell und sicher Sätze zu diktieren, welche sie alsdann vollkommen korrekt niederschrieben. Aber — bei dieser Schöpfung, die von einem Hörenden herstammte, hatte die Gebärde ihre ursprüngliche Natur, ihr wahres Wesen eingebüßt, und darum benutzten die Taubstummen, wenn sie unter sich waren, die künstliche Gebärdensprache niemals; sie bedienten sich alsdann vielmehr der sog. abgekürzten Zeichen, denen die grammatischen Bezeichnungen der Wortsprache fehlten.

40. Schon die eben erwähnte Tatsache beweist, daß die von Max Müller und Huxley vertretene Ansicht auf Irrtum beruht. Wäre die Menschheit, vielleicht infolge organischer Veranlagung von Haus aus stumm gewesen, so würde sie sich ohne allen Zweifel eine Gebärdensprache geschaffen haben. Es würde jedoch eine nutzlose Spekulation sein, untersuchen zu wollen, in welcher Richtung und bis zu welcher Höhe sich diese Sprache bis zum heutigen Tage möglicherweise hätte entwickeln können; über irreale Fälle zu diskutieren, ist immer zwecklos. — Nur eins sei hier noch erwähnt: Die schriftliche Fixierung der Gebärdensprache würde wohl kaum auf größere Schwierigkeiten gestoßen sein als seinerzeit die unserer Lautsprache. Zum Beweis für diese Behauptung weise ich auf die Schrift der Chinesen hin, die keineswegs eine Darstellung der gesprochenen Laute ist. — Ich habe die letzten Darlegungen um deswillen hier angeschlossen, weil sie uns verstehen lehren, aus welchen Gründen der Taubstumme mit so großer Zähigkeit an seiner Muttersprache festhält. Er fühlt instinktiv, was die Gebärdensprache ihm hätte sein können; es fehlt ihm aber andererseits die Einsicht, daß Gebärdensprache und Lautsprache einander ausschließen, und daß

darum die erstere — wenigstens im Unterrichte — das Feld räumen muß, damit die letztere wachsen und gedeihen kann.

IV.

Die Ausbildung der Taubstummen in der Lautsprache.

41. Es ist eine bekannte Tatsache, daß die erwachsenen Taubstummen mit der heutigen Unterrichts-Methode ihrer kleinen Schicksalsgenossen nicht einverstanden sind, sondern auf ihren Kongressen immer aufs neue ihren Wünschen dahin Ausdruck geben, daß die Gebärdensprache und die Lautsprache im Unterricht gleichmäßig berücksichtigt werden müßten. Stellen wir uns einmal ohne Vorurteil auf den Standpunkt des Taubstummen, so müssen wir ihm darin Recht geben, daß die Lautsprache, zu deren Entstehung und Bestand die Hörfähigkeit unerläßlich Vorbedingung ist, für ihn stets etwas Unnatürliches bleiben wird; ja man darf ruhig noch einen Schritt weiter gehen und behaupten, daß die Lautsprache als solche für den Taubstummen überhaupt nicht existiert. Indem wir dem Taubstummen die Lautsprache geben, weisen wir ihm damit eine Ausnahmestellung in der Erziehung zu. Und das bekannte Wort Lessings findet alsdann auf ihn keine Anwendung: „Erziehung gibt dem Menschen nichts, was er nicht auch aus sich selber haben könnte; sie gibt ihm das, was er aus sich selber haben könnte, nur geschwinder und leichter." — Eine Lautsprache würden sich die Taubstummen nun und nimmer geschaffen haben.

Bei Helen Keller lag die Sache insofern günstiger, als bei ihr das Fingeralphabet dasjenige Unterrichtsmittel war, welches ihrer Natur am meisten zusagte.

42. Ich will hier nicht des weiteren erörtern, warum wir den Taubstummen sprechen lehren, sondern mich auf den Nachweis beschränken, aus welchen Gründen die Deutsche Methode so verfahren muß, wie sie tatsächlich verfährt. — Das Bestreben der Deutschen Schule ist darauf gerichtet, den Taubstummen in den Besitz der schriftlichen und der lautlichen Form der Wortsprache zu setzen und die letztere zur Grundlage seines Denkens zu machen.

43. Daß der Taubstumme die Lautsprache erlernen und anwenden kann, hat die Erfahrung zur Genüge bewiesen; es ist nun

die Frage, womit er dabei seinen Denkinhalt verbindet. Die Lautanschauungen, von denen unter 12 gesprochen wurde, können es nicht sein; denn es würde ein offenbarer Nonsens sein, bei Taubstummen, die ja leider nicht hören können, von Lautanschauungen oder von etwas Derartigem reden zu wollen. — Womit verbindet nun der die Lautsprache erlernende Taubstumme seinen Denkinhalt? „Die Bewegungen der willkürlichen Muskeln sind von Empfindungen begleitet, aus welchen wir teils die Kraft, teils den Umfang der ausgeführten Bewegung ermessen können. Der Sitz der Bewegungsempfindungen sind höchst wahrscheinlich nicht die Muskeln selbst, sondern motorische Nervenzellen, da wir nicht nur von einer wirklich stattgefundenen, sondern auch von einer bloß intendierten Bewegung eine Empfindung haben; es scheint hiernach, daß unmittelbar mit der motorischen Innervation die Bewegungsempfindung verknüpft ist, daher wir dieselbe auch als Innervationsempfindung bezeichnen.“[1]) Aber noch eine andere Empfindung hat der Taubstumme bei der Bewegung seiner Sprechwerkzeuge. Berührt z. B. die Zunge den Gaumen, so entsteht an der betreffenden Stelle eine Berührungsempfindung,[2]) zumal die Zungenspitze unter allen Körperorganen die bei weitem feinsten Tastempfindungen besitzt. Ebenso fühlt auch der Taubstumme die durch die Vibration der Stimmbänder erzeugten Erschütterungen. Nennen wir der Kürze halber alles das, was der Taubstumme bei seinem Sprechen wahrnimmt, mit einem Worte **Sprechempfindungen.**[3]) SCHÖTTLE nennt die Sprechempfindungen in seinem Lehrbuch der Taubstummen-Bildung: „Das innere Lautgefühl des Selbstgesprochenen“, eine Bezeichnung, bei der man sich mit dem

---

[1]) WUNDT, Lehrbuch der Physiologie des Menschen. S. 561.

[2]) Dr. RZESNITZEK sagt in seiner Broschüre „Zur Frage der psychischen Entwickelung der Kindersprache“ auf Seite 28 in Bezug auf den Taubstummen: „Je stärker die **Bewegungs**empfindung bei der Hervorbringung eines einmal eingeübten Lautes ist, desto sicherer ist das Verbleiben dieses Lautes.“ — Dieses aus der Physiologie übernommene Gesetz erfährt jedoch im Taubstummen-Unterricht eine interessante Modifikation, indem es auf Grund der Erfahrung hier lauten muß: „Je stärker die **Berührungs**empfindung bei einem einmal eingeübten Laut hervortritt, desto sicherer ist das Verbleiben dieses Lautes.“

[3]) Ich habe absichtlich die Bezeichnung „Sprechempfindungen“ gewählt, weil das Wort Sprechanschauungen leicht zu einer Verwechselung mit Lautanschauungen führen könnte.

besten Willen nicht viel denken kann; es müßte denn sein, daß der Taubstumme noch Gehörreste besitzt. — Die Sprechempfindungen sind das einzige Faßbare, was er bei seinem Sprechen für gewöhnlich wahrnimmt; sie bilden nicht allein für ihn die Bewegungsvorstellung für sein Sprechen, sondern sie sind auch dasjenige, womit er den begrifflichen Teil unserer Sprache verknüpfen muß, wie wir Vollsinnigen denselben mit den Lautanschauungen verbinden.

44. Will der Taubstumme sprechen (14), so muß er die von den Wörtern in seiner Erinnerung haftenden Sprechempfindungen reproduzieren; dabei ist er vollkommen außerstande, beurteilen zu können, ob nun auch die entsprechenden Bewegungen korrekt ausgeführt werden; eine minimale Abweichung in Stellung und Bewegung der Sprechorgane bewirkt nicht selten einen gänzlich falsch klingenden Laut, den der Taubstumme ja nicht wahrnimmt, nach dem wir aber sein Sprechen beurteilen. Bei der Gebärdensprache, bei der Schriftsprache und beim Fingeralphabet kann der Taubstumme die Richtigkeit seiner Äußerungen kontrollieren, bei der Lautsprache jedoch befindet er sich in der wahrhaft traurigen Lage: erstens nicht mit Bestimmtheit zu wissen, ob die ausgeführten Sprechbewegungen auch die richtigen waren, und zweitens das, was er spricht, nicht in objektiver Form selbst wahrnehmen zu können (15).

45. Des weiteren verlangt die Deutsche Schule von dem Taubstummen, daß er die Mitteilungen, die andere ihm machen, von deren Mund ablesen lernt, was nicht nur sehr mühsam und anstrengend, sondern daneben auch noch äußerst unsicher ist, da kaum die Hälfte der Laute wirklich abgelesen werden kann, während die andere Hälfte durch Kombination ergänzt und erraten werden muß (13). Damit ist aber für die Taubstummen des Elends noch nicht genug. In der Lautsprache der Vollsinnigen (16), sowie in der Gebärdensprache, im Fingeralphabet oder in der Schriftsprache der Taubstummen erfolgen die Mitteilungen von anderen stets in einer Form, die ohne weiteres mit der betreffenden Reproduktions- und Denkform gleichartig ist; es besteht also in den eben aufgezählten Fällen zwischen Perzeption, Denken und Reproduktion eine vollständige Kongruenz. Beim Absehen liegt jedoch für den Taubstummen die Sache insofern höchst ungünstig, als er genötigt ist, durch die mühsam vom Munde anderer abgelesenen optischen Wortbilder noch erst die

Sprechempfindungen reproduzieren zu müssen, welche zudem sogar einem anderen Sinnesgebiet, nämlich dem Gefühlssinn, angehören. Eine Reproduktion der Sprechempfindungen aber muß erfolgen, denn mit ihnen ist erfahrungsgemäß der Denkinhalt verbunden. Soll dem Taubstummen z. B. das Wort „Tisch“ vermittelt werden, so ist er gezwungen, seine volle Aufmerksamkeit auf das optische Lautbild am Munde des Vorsprechenden zu richten; er muß dann, so gut es eben gelingt, mit Hülfe des Abgesehenen eine Sprechempfindung bilden. Während dieser Zeit war er nicht nur genötigt, sein Auge von dem Gegenstand „Tisch“ abzuwenden und dem Mund des Sprechenden zuzukehren, sondern er konnte während dieser Zeit auch die Vorstellung „Tisch“ in seiner Seele nicht festhalten, weil unsere Aufmerksamkeit zu derselben Zeit nicht erfolgreich auf zwei Punkte gerichtet werden kann. Erst nach vielen Wiederholungen wird der Taubstumme Bezeichnetes und Sprechempfindung innig miteinander verknüpfen.

46. Da für den Taubstummen dieselben physiologischen und psychologischen Gesetze gelten, die für die Vollsinnigen maßgebend sind, so läßt sich behaupten, daß mit der Zeit bei dem Taubstummen eine so innige Verbindung zwischen Denken, Absehen, Lesen, Sprechen und Schreiben entsteht, daß ihm diese Tätigkeiten als nur ein gemeinsamer Vorgang erscheinen (20, 22, 23).

47. Lehrreich in psychologischer Hinsicht ist es, die Reproduktion der Sprechempfindungen bei den Taubstummen näher zu beobachten. Bekanntlich sprechen die Taubstummen, wenn sie unter sich sind, ohne Stimme, weil diese für das Absehen wertlos ist und nur die Aufmerksamkeit der hörenden Umgebung erregt. Aber auch für die Wahrnehmung des eigenen Sprechens hat der Stimmton (d. h. das Erzittern des Kehlkopfes) für den Taubstummen nicht die Bedeutung, die ihm der Vollsinnige, das singende Geschöpf (33), beilegt. Der Stimmton ist für den Taubstummen weiter gar nichts als eine Vibration des Kehlkopfes, welche sich gleichartig bei allen Stimmlauten vorfindet. Ihr eigentümliches Gepräge, wodurch sie sich von einander unterscheiden, erhalten diese Laute nicht im Kehlkopf, sondern im Ansatzrohr (Mund und Nase), und da der Ton für den Taubstummen bedeutungslos ist, so genügt es ihm, wenn er die Unterschiede beachtet. — Fordert man verschieden alte Schülerjahrgänge auf, ein gegebenes

Sprachstück schnell auswendig zu lernen, so lassen sich drei Stufen des Memorierens unterscheiden:

I. Stufe. Der Taubstumme memoriert mit voller Artikulation. Auch wenn er im Verkehr mit seinesgleichen bereits ohne Stimme spricht, wird er doch noch eine Zeit lang beim Auswendiglernen die volle Artikulation in Anwendung bringen, weil ihm das Eliminieren der Stimme einerseits und das spätere Substituieren derselben andererseits noch nicht geläufig genug ist.

II. Stufe. Der Taubstumme memoriert mit stimmloser Artikulation. Wäre der Ton für den Taubstummen von besonderer Wichtigkeit, so würde er denselben gewiß beibehalten, da durch das laute Lernen ein gegenseitiges Stören nicht erfolgt, wie dies bei Hörenden der Fall ist.

III. Stufe. Der Taubstumme memoriert mit intendierter Artikulation. Nur wenige Taubstumme erreichen diese Stufe vollständig; bei den meisten bleibt eine kaum bemerkbare Bewegung der Sprechwerkzeuge bestehen.

48. Da der Schall dem Taubstummen stets ein Mysterium bleiben wird, so ist es unmöglich, ihm die Begriffe der Sprache, welche in das Gebiet der Akustik fallen, zu erklären. Wir müssen uns damit begnügen, daß der Taubstumme eine Ahnung von der Bedeutung dieser Worte bekommt. Die erwähnte Schwierigkeit besteht übrigens bei allen Unterrichts-Methoden. Die Töne existieren für den Taubstummen nicht, wohl aber ihre sprachlichen Bezeichnungen.

49. Sehr interessant ist ein Vergleich zwischen der Spracherlernung der vollsinnigen und der taubstummen Kinder. Wir wollen dabei die Sprache betrachten nach der phonetischen, der materiellen und der formellen Seite hin:

Die Spracherlernung des hörenden Kindes:	Die Spracherlernung des taubstummen Kindes:
A. Das phonetische oder	**mechanische Sprechen.**
1. Stufe. Das Schreien. Die ersten Laute der Neugeborenen sind rein reflektorischer Natur.	**1. Stufe.** Auch die taubgeborenen Kinder schreien, da dieser Vorgang von dem Vorhandensein des Gehörs unabhängig ist.

2. Stufe. Das sog. Lallen, wodurch bereits Lust- und Unlustgefühle zum Ausdruck kommen. Das hörende Kind erfreut sich an seinen endlosen Lallmonologen = musikalischer Charakter der Sprache. Das Kind bildet eine Menge von Lauten, die in der späteren Sprache keine Verwendung finden (= sog. Urlaute). Zum Schlusse dieser Periode fängt das Kind an, auf oft gehörte Worte (Mama, Papa etc.) zu horchen.

3. Stufe. Das Sprechen; aus den Urlauten werden die Laute der Sprache entwickelt, anfangs treten Sprechfehler auf: Stammeln, Vertauschung von Lauten etc., später aber werden die Sprachlaute in der Regel so sicher und scharf gebildet, daß bei jeder einzelnen Person die Eigentümlichkeiten des Heimatdialektes hervortreten. Die Bewegungen der Sprechwerkzeuge werden durch reproduzierte Lautanschauungen hervorgerufen. Eine klare Vorstellung von den Bewegungen der Sprechwerkzeuge entsteht bei dem hörenden Kinde nicht (14). Die Worte werden stets als Ganzes gelernt.

Die Entwickelung des Sprechens erfolgt also vom Unvollkommenen zum Vollkommenen; dabei besteht zwischen Perzeption, Denken und Reproduktion eine vollständige Kongruenz (16).

2. Stufe. Die Lall-Periode, deren Eintritt durch das Gehör bedingt ist, kommt beim taubstummen Kinde nicht zur Entfaltung. Je mehr die Seele des Kindes erwacht, um so mehr treten die monotonen Lauterzeugungen zurück. (Bis zu seinem Eintritt in eine Taubstummenanstalt bedient sich das taubstumme Kind der unter Beihülfe seiner Umgebung geschaffenen Gebärdensprache; nur noch in Affekten erfolgt eine unwillkürliche Äußerung in unartikulierten Lauten: Lachen, Weinen, Wutschreie.)

3. Stufe. Bei der Lautentwickelung im Taubstummen-Unterricht wird von einzelnen Lauten, resp. sogar von den Elementen derselben ausgegangen (s. Anmerkung 1). Der Schüler ahmt das ihm vom Lehrer Vorgesprochene und seinerseits durch Gesicht und Gefühl Wahrgenommene willkürlich nach, und es bildet sich für den betreffenden Laut allmählich eine Sprechempfindung (43). Aus den Einzellauten werden Silben und Wörter zusammengesetzt. Der Taubstumme ist nicht imstande, die Lautrichtigkeit seines Sprechens kontrollieren zu können (44); daneben unvollständige Kongruenz (45). Das Absehen der Wörter vom Munde des Sprechenden ist unsicher; aus diesem und aus noch anderen Gründen ist im ersten Unterricht der Taubstummen die Schrift nicht zu entbehren. Da aber in der Schriftsprache eine vollständige Kongruenz besteht, so müssen die Sprechempfindungen ganz besonders gepflegt werden. Da ferner das selbständige Sprechen der Taubstummen nur auf Grund der vorhandenen, ähnlichen Sprechempfindungen erfolgen kann, so ist in der ersten Schulzeit weder das Absehen noch das Lesen imstande, korrektes Sprechen hervor-

zurufen. Ohne beständige Korrektur seitens des Lehrers verschlechtert sich das Sprechen der taubstummen Schüler stetig, und erst nach etwa achtjähriger Schulzeit gewinnt es einigermaßen dauernden Bestand.

B. Die materielle oder lexikalische Seite der Sprache.

Nur die ersten Begriffsworte werden mit Absicht vorgesprochen: Mama, Papa etc. Es bildet sich in dieser Zeit eine eigene Kindersprache: Wauwau, Ticktack. Später schließt das Kind aus der ganzen Situation auf die Bedeutung eines Wortes, oftmals allerdings ungenau; die tägliche Wiederholung jedoch stellt mit der Zeit den Inhalt mehr oder weniger richtig. Eine absichtliche, methodische Wiederholung des Sprachstoffes kennt das Leben nicht. Wort und Inhalt bilden im allgemeinen von vornherein eine Komplikation, d. h. das Kind sieht einen Gegenstand und erhält in demselben Augenblick dessen Namen, Anschauung und sprachliche Bezeichnung verschmelzen also sofort zu einem Totalakt, zu einer Gesamtvorstellung in der Seele.

Der Taubstummen-Unterricht gibt dem Schüler die ersten Worte nach und nach. Die Bedeutung derselben wird stets sogleich nach Möglichkeit klargestellt. Die Worte nebst Bedeutung werden durch öftere absichtliche Wiederholung eingeprägt. Es wird neben der lautlichen auch die schriftliche Form gegeben. Im Prinzip dürfen in den ersten Schuljahren keine neuen Worte mitgeteilt werden, bevor die alten nicht fest eingeübt sind (44). Ein „Eintauchen" in die Sprache, wie dies bei hörenden Kindern der Fall ist, kennt der Taubstummen-Unterricht nicht. Die erste Verknüpfung von Wort und Sache erfolgt nicht als Komplikation (45). Vgl. Anmerkung 2.

C. Die formelle oder grammatikalische Seite der Sprache.

(Nach W. Ament.)

1. Stufe. Satzwort. Mama! Arm! Mit! Bebe!

2. Stufe. Sätze ohne Flexion. Das Wort des Interesses steht vorne (36): Bagel (Spargel) nid dud, essen nid. „In der flexionslosen Aneinanderreihung von Worten zum Satz repräsentieren isolierende wie Kindersprachen den Überrest einer alten Sprachstufe."

3. Stufe. Sätze mit Flexion. Durch das tägliche Hören entwickelt

Die Aneignung des formellen Teiles der Sprache bereitet dem Taubstummen die größten Schwierigkeiten, weil er immer wieder in die Diktion der Gebärdensprache zurückfällt (37). Man hat früher im Taubstummen-Unterricht wohl einen ähnlichen Gang beachtet, wie ihn das Leben bei den Vollsinnigen einschlägt; die Erfahrung aber hat gelehrt, daß es im Prinzip zweckmäßiger ist, dem Taubstummen sogleich die richtige Sprachform zu geben; denn: 1. Die ersten Worte und Sätze müssen aus phonetischen Gründen

sich allmählich aus der Kindersprache die Volkssprache; dabei spielt das Gedächtnis für das rein Lautliche und Musikalische in der Sprache eine große Rolle. Kinder sprechen ganze Sätze, deren Inhalt ihnen oft nur teilweise verständlich ist, gedächtnismäßig nach: so auch Kinderlieder und Märchen.

sehr sicher eingesprochen werden. 2. Die spätere Korrektur der Ungenauigkeiten erfordert deshalb viel Zeit und Mühe. 3. Der Taubstumme muß von vornherein aus dem Bann der Gebärdensprache befreit werden. Die Aneignung der sprachlichen Formen durch das lautlich-musikalische Gedächtnis fällt gänzlich fort, und der Taubstummen-Unterricht kann darum besonderer grammatischer Übungen nicht entbehren (sog. Formübungen).

1. Anmerkung. Gewisse Laute lassen sich in der Regel leichter in Verbindung mit anderen als für sich allein entlocken; so verursacht es dem kleinen Taubstummen gewöhnlich weniger Mühe, „Papa“ zu sprechen, als das „a“ allein richtig zu bilden. — Um die Sprachentwickelung des Taubstummen natürlicher zu gestalten, ist man wohl im Artikulations-Unterricht — dem Vorbilde des Lebens folgend — von „Normalwörtern“ ausgegangen; jedoch sah man sich stets genötigt, zur Erzielung eines lautreinen Sprechens die betreffenden Wörter in ihre Laute zu zerlegen, diese einzeln zu üben und aus ihnen alsdann das Wort, resp. andere Wörter wieder aufzubauen.

2. Anmerkung. Der kleine Taubstumme ist nach erfolgter Einübung imstande, bevor er noch sprechen kann, schon einige Worte abzusehen, z. B. „komm!“ Das, was der Taubstumme aber in diesem Falle absieht, ist nichts weiter als ein Schließen des rundlich geöffneten Mundes. Es handelt sich also um eine reine Mundgebärde, und der Taubstumme ist außerstande, auf Grund des Abgesehenen sich die für das Wort „komm“ erforderlichen Sprechempfindungen bilden zu können.

50. Für den Hörenden ist die Lautsprache etwas Natürliches, für den Taubstummen etwas Unnatürliches, und es ist daher, wie aus der obigen Gegenüberstellung hervorgeht, als gänzlich verfehlt und methodisch unzulässig anzusehen: Das Ideal der Lautsprachaneignung bei den Taubstummen in einer genauen Nachahmung der Sprachentwickelung der Hörenden suchen zu wollen.

V.

Das Fingeralphabet im Taubstummen-Unterricht.

51. Die Vorschläge, welche Dr. Stern zur Verbesserung des Taubstummen-Unterrichtes macht (3—6), lassen sich kurz in zwei Sätze zusammenfassen:

a. Die Resultate des Taubstummen-Unterrichtes würden sich heben, wenn der erste Unterricht mittels des Fingeralphabetes erfolgen und das Sprechen erst später auftreten würde.

b. Aus psychologischen Gründen ist es erforderlich, daß dem kleinen taubstummen Schüler mehr Sprachstoff zugeführt werde, als dies jetzt geschieht.

52. Die erste Forderung ist die Voraussetzung der zweiten; denn nur dann, wenn das Fingeralphabet als erstes Unterrichtsmittel zugelassen wird, ist es möglich, schon in der ersten Schulzeit dem Taubstummen geistbildende Sprache zu übermitteln.

53. Der Vorschlag, im ersten Unterricht der Taubstummen das Fingeralphabet zu benutzen, bietet nichts Neues. Vom Anfang bis gegen die Mitte des vorigen Jahrhunderts war dasselbe in vielen deutschen Taubstummen-Anstalten heimisch. In Amerika hat es bis in unsere Zeit die Vorherrschaft behauptet, jedoch gewinnt auch dort die Deutsche Methode mit jedem Tage mehr Boden. Den gegenwärtigen Stand des Taubstummen-Bildungswesens in den Vereinigten Staaten und in Kanada zeigt die nachstehende Tabelle:

Im Jahre	1891		1904		+ Zunahme — Abnahme in %
Gesamtzahl der Schüler	10 025		12 048		
Methode:	Schülerzahl	%	Schülerzahl	%	
A. Deutsche Methode	1 484	14,80	5 782	47,99	+ 33,19
B. Französische und Handalphabet-Methode	5 540	55,26	4 086	33,91	— 21,35
C. Gemischte Methode	3 001	29,94	2 007	16,66	— 13,28
D. Hörübungs-Methode	—	—	173	1,44	+ 1,44

Nach „American Annals of The Deaf“, 1905, Heft 2.

Wer sich also zur Empfehlung des Fingeralphabets auf Amerika beruft, der gründet seine Beweisführung auf eine mehr als zweifelhafte Basis. Die geschichtliche Erfahrung spricht demnach gegen die Anwendung des Handalphabets. Es würde nun noch erübrigen, die sachlichen Gründe darzulegen, welche gegen den Gebrauch desselben streiten.

54. An und für sich entspricht das Fingeralphabet der Natur des Taubstummen viel mehr als die Lautsprache, als das Denken

in Sprechempfindungen; denn im Fingeralphabet kann der Taubstumme nicht nur seine Äußerungen auf ihre Richtigkeit hin prüfen, sondern es besteht darin auch eine vollständige Kongruenz von Perzeption, Denken und Reproduktion.

55. Allein wie verhält es sich mit dem Sprechen? Dasselbe soll — wie auch das Absehen — allmählich erlernt werden. Das Denken erfolgt in der Fingersprache, und das Sprechen wird zu dieser etwa in dasselbe Verhältnis treten, worin bei uns Vollsinnigen das Schreiben zu den Lautanschauungen steht (21—24). Die Sprechempfindungen werden bei dem in der Fingersprache denkenden Taubstummen günstigenfalls beständig mitschwingen und eine gewisse Autonomie erlangen. Da jedoch der Taubstumme für gewöhnlich seine Aufmerksamkeit auf die Fingersprache richten wird, so werden seine Sprechbewegungen nur latent mit innerviert; es werden also in seinen Sprechorganen — wenn auch von der Seele unbeachtet — die sog. intendierten Bewegungen entstehen; da nun aber bei der Fingeralphabet-Methode ein rascher und vor allem glatter Ablauf der Sprechbewegungen aus Mangel an Pflege und Übung nicht erreicht werden kann, so ist es unausbleiblich, daß sich mit der Zeit die Sprechbewegungen, wozu ja alle willkürlich erlernten Bewegungen Neigung haben (24), immer mehr abschleifen, und demzufolge wird das Sprechen des Taubstummen, sobald dasselbe nicht mehr unter fortwährender Kontrolle gehalten wird, mit den Jahren immer undeutlicher werden. Unsere Schrift können wir, wenn dieselbe auf Grund der ihr zugestandenen Autonomie zu „bösartig" wird, jeder Zeit wieder unter strengere Kontrolle nehmen; der Gehörlose dagegen kann seine Sprechfehler, die ihm seines Gebrechens wegen nicht zum Bewußtsein kommen, niemals selber abstellen.

56. Die Mitteilungen, welche der Taubstumme durch das Fingeralphabet empfängt, leiden nicht an der Unsicherheit, die dem Absehen anhaftet, und darum fallen die lästigen Wiederholungen der Fragen und Antworten weg, die besonders in den ersten Schuljahren so viel Zeit in Anspruch nehmen. Der ganze Unterrichtsbetrieb kann sich bei Anwendung des Fingeralphabets naturgemäßer, der Sprachaneignung der Vollsinnigen ähnlicher gestalten. Dazu kommt alsdann noch, daß das Fingeralphabet schon an sich ein wirksames Mittel zur Unterdrückung der Gebärde ist; denn während der Taubstumme mit den Fingern buch-

stabiert, kann er nicht auch gleichzeitig die Finger und Hände zum „Plaudern“[1]) verwenden; sein Sprechen dagegen begleitet der Taubstumme mit Vorliebe mit Gebärden. Will man im Unterricht der Taubstummen auf das Sprechen verzichten, so bildet das Fingeralphabet in Verbindung mit der Schrift entschieden die beste Methode, die es geben kann.

57. Wollen wir jedoch, daß der Taubstumme das Sprechen erlernen soll, dann müssen wir auch alle Konsequenzen dieser von der Natur des Taubstummen aus unberechtigten Forderung auf uns nehmen. Es ist sogar unzulässig, auf der Unterstufe eine ausgiebige Verwendung der Schrift eintreten zu lassen, um dadurch die „ungeheuren Schwierigkeiten“ zu beseitigen, mit denen besonders der kleine taubstumme Schüler zu kämpfen hat. Noch viel weniger aber ist es angängig, den ersten Unterricht überhaupt auf die Schrift zu gründen und das Sprechen später allmählich hinzutreten zu lassen. Dieses Verfahren findet einen begeisterten Anhänger und Verteidiger in dem Taubstummenlehrer Göpfert in Leipzig, welcher seine Methode auf den Satz aufbaut: „**Die Schriftform** ist für den Taubstummen die am leichtesten erlernbare und am sichersten auffaßbare und darum auch am leichtesten verständliche Ausdrucksform der Wortsprache.“ Göpfert will darum zunächst die Schrift zur Grundlage des Unterrichts machen und an der Hand derselben den Taubstummen in die Wortsprache einführen. Gelingt ihm dies, so wird für den Taubstummen die Schriftsprache zur Denkform, und da das Denken in der Schrift ebenso wie im Fingeralphabet der Natur des Taubstummen mehr entspricht als das Denken mittels der Sprechempfindungen, so wird er dauernd die Schrift als Denkmodus beibehalten, und die Sprechempfindungen werden günstigenfalls latent mitschwingen, was ebenfalls zur Folge haben wird, daß das Sprechen mit der Zeit unverständlich werden wird.

58. Ungefähr dieselben Ansichten wie Göpfert hegt auch der Direktor Forchhammer in Nyborg, welcher sagt: „Eine andere Einwendung, dem mehr schriftlichen Anfangsunterrichte gegenüber, ist die rein theoretische, daß die Schüler zu denken in der Schriftsprache nicht gebracht werden dürfen. Ich verstehe diese

[1]) d. h. in der Sprache der Taubstummen: Gebärdenmachen.

Ängstlichkeit nicht. Wie ein in Lauten denkender Mensch das Schreiben faktisch erlernen kann, so wird auch ein in der Schrift denkender Mensch das Sprechen lernen können."[1]) Nein, diese Einwendung ist keine theoretische, sondern eine äußerst praktische, insofern als jedem Taubstummenlehrer bekannt ist, daß bislang noch keine andere Methode dauernde Erfolge im Sprechen erzielt hat als nur allein die Deutsche, welche das Sprechen in den Vordergrund stellt, nicht aus theoretischen Bedenken, sondern infolge langer Erfahrung. Wird dem taubstummen Schüler, besonders im 2. Schuljahr, wo die zu den Sprechorganen leitenden Nervenbahnen noch nicht sicher genug eingeübt und bestimmt genug von einander isoliert sind, durch die Schrift neuer Stoff zugeführt, so bildet der Taubstumme sich selbst durch Lesen auf Grund der ihm zur Verfügung stehenden Sprechempfindungen Analogien; da aber seine Sprechempfindungen, was Zahl und vor allem Kombination anbetrifft, noch nicht allseitig und befestigt genug sind, so müssen die auf diese Weise gebildeten Sprechbewegungen, die der Taubstumme nicht selbst kontrollieren kann, ungenau ausfallen. „Die Notwendigkeit einer mangelhaften Aussprache bei Betonung der Schriftform ist theoretisch nicht zu beweisen."[2]) Dieser Behauptung glaube ich in Rückblick auf meine Darlegungen folgenden Satz entgegenstellen zu dürfen: Solange auch der Taubstumme den allgemein gültigen physiologischen und psychologischen Gesetzen unterworfen sein wird, solange wird es auch nur einen einzigen Weg geben, ihn dauernd sprechen zu lehren, nämlich den der Deutschen Methode, welche die Sprechempfindungen zur Grundlage seines Denkens zu machen sucht.

59. Wenn nicht einmal eine Bevorzugung der Schrift im ersten Unterricht zulässig ist, so ist noch viel weniger aus geschichtlichen und psychologischen Gründen die Einführung des Fingeralphabets möglich. Und ich halte es darum als Fachmann für meine Pflicht, sowohl den Verbesserungsvorschlag des Lehrers Göpfert als auch den des Dr. Stern zu bekämpfen. Das Gefährliche bei beiden Vorschlägen besteht darin, daß die für sie ins Feld geführten Gründe an sich richtig sind:

---

[1]) Blätter für Taubstummenbildung, 1901, S. 148.
[2]) Blätter für Taubstummenbildung, 1900, S. 381.

die Schriftmethode und die Handalphabetmethode sind tatsächlich für den Taubstummen leichter und bequemer als die Lautsprachmethode. Ja, ich will ihnen sogar noch einen Schritt weiter entgegenkommen und zugeben, daß in den ersten Schuljahren — ja vielleicht noch am Ende der Schulzeit — die nach den in Vorschlag gebrachten Methoden ausgebildeten Taubstummen in der Sprache und im Wissen weiter gefördert sein können als unsere jetzigen Schüler[1]; jedoch läßt sich mit positiver Sicherheit behaupten, daß ihr Sprechen mit der Zeit immer mehr an Deutlichkeit verlieren wird, und das ist der springende Punkt; denn es ist eine Versündigung an dem Taubstummen, ihn die Lautsprache zu lehren, wenn man im voraus überzeugt sein muß, daß dieselbe wieder verloren geht. Die Richtigkeit der vorstehenden Ausführungen wird nicht nur durch die Geschichte des Taubstummen-Bildungswesens bestätigt, sondern auch durch die Psychologie bewiesen.

60. In den meisten preußischen Provinzen werden die schwachbefähigten taubstummen Schüler, die etwa 16—25% der Gesamtzahl ausmachen, von den normalbegabten Zöglingen nach einem zweijährigen gemeinsamen Unterricht vollständig getrennt. Ob man nun bei diesen minderbegabten Schülern mit der Zeit vielleicht nicht auf das Sprechen verzichten wird, wie dies bereits in Kopenhagen geschieht, wo der Unterricht durch das Fingeralphabet und die Schrift erfolgt, das ist eine Frage, die hier nur gestreift werden soll, da bei derselben ganz andere Momente in Betracht kommen als in dem Fall, der uns hier beschäftigt.

61. Es erübrigt nun noch, auf die zweite Forderung, welche Dr. Stern aufstellt, einen Blick zu werfen. Dieselbe lautet: „Aus psychologischen Gründen ist es erforderlich, daß dem kleinen taubstummen Schüler mehr Sprachstoff zugeführt werde, als dies jetzt geschieht." Muß im ersten Unterrichte der Taubstummen, wie nachgewiesen ist, von der Schriftmethode und dem Fingeralphabet Abstand genommen werden, so ist es eben unmöglich, dieser Forderung nachzukommen, und es muß im großen und ganzen — alles beim alten bleiben.

[1]) Möglicherweise auch im Absehen; denn die Frage, welche von beiden Methoden endgültig die größere Absehfertigkeit zu erzielen vermag, kann nur durch die Erfahrung gelöst werden, weil dabei verschiedene Umstände in Betracht zu ziehen sind.

VI.

Die theoretische Begründung der Lautsprachmethode.

62. Bei einer allseitigen und objektiven Beurteilung der Vorschläge, welche Dr. Stern zum Besten des Taubstummen-Unterrichtes gemacht hat, drängt sich uns unwillkürlich die Frage auf: Wie ist es möglich, daß von seiten eines Nichtfachmannes derartige Vorschläge überhaupt ausgehen können? Wie ist es ferner erklärlich, daß aus dem Kreise der Taubstummenlehrer heraus Bestrebungen zu Tage treten können, die auf einen direkten Umsturz der heutigen Methode hinzielen? Zum Verständnis und zur Lösung dieser und ähnlicher Fragen ist es erforderlich, einen Blick auf die Entstehung unserer heutigen Theorie und Praxis zu werfen.

63. Gegen das Ende des 18. Jahrhunderts entstanden fast gleichzeitig zwei grundverschiedene Methoden zur Ausbildung der Taubstummen. In Deutschland bemühte sich Samuel Heinicke mit Erfolg, die Taubstummen in den Besitz der Lautsprache zu setzen, sie sprechen zu lehren; das Bestreben seines Zeitgenossen und Gegners, des französischen Abbé de l'Epée, dagegen ging dahin, den Geist der Taubstummen durch eine künstlich ausgebaute Gebärdensprache zu entwickeln. Das Band zwischen den Taubstummen und den Vollsinnigen bildete die Schrift.

64. Die Unterrichtsweise des Abbé de l'Epée entsprach der Natur des Taubstummen mehr als die Lautsprachmethode und war — was bei den Franzosen besonders ins Gewicht fiel — geeignet, bei Prüfungen und Schaustellungen während der Schulzeit über die wahren Resultate zu täuschen, indem der Lehrer imstande war, den Schülern die Antworten in der Gebärde „vorzumimen". Das erstaunte Publikum posaunte alsdann den Ruhm der geheimnisvollen Methode in alle Welt hinaus. Und da „ein bischen Französisch wunderschön" ist, so darf es uns nicht befremden, daß die Methode des Abbé de l'Epée in den deutschen Taubstummen-Anstalten Einfluß gewann. Man hielt es mit der Zeit auch bei uns für zweckmäßig, zunächst mit den taubstummen Schülern einen Kursus in der Gebärdensprache zu absolvieren, damit ihnen neue Vorstellungen zugeführt, ihr Gedankenkreis geklärt und ihre Pantomime verbessert werde. Die Lautsprache, die erst später gelehrt wurde, schloß sich nicht an die Anschauung,

sondern an die Zeichen der bereits entfalteten Gebärdensprache an, die sich also trennend zwischen Wort und Begriff stellte. Der Gang des Unterrichts wurde dabei, wie es damals in allen höheren Schulen bei der Erlernung der fremden Sprachen Usus war, von der Grammatik bestimmt. — „Das französische Unkraut überwucherte den deutschen Weizen."

65. Diese sog. „Zwittermethode" konnte nach keiner Seite hin etwas leisten. Eine zufriedenstellende Geistesbildung war damit bei den Schülern nicht zu erzielen; denn dazu war die Gebärde in den deutschen Anstalten nicht genug entwickelt, und die wenig gepflegte Lautsprache mußte kurze Zeit nach der Entlassung aus der Schule bei den Taubstummen wieder verloren gehen, weil sie mit dem Denken nur sekundär verbunden war.

66. Der neue Geist und das neue Leben, welche durch Pestalozzi in die Volksschule eingezogen waren, gingen an den Taubstummen-Anstalten spurlos vorüber. Man wußte eben nicht, wo bei der eigenartigen Methode der Hebel angesetzt werden konnte, und darum zogen auch wohl die meisten Anstaltsleiter, die zum teil Juristen und Theologen waren, es in rechter Selbsterkenntnis vor, das Tun und Treiben in ihren Internaten den Blicken der Außenwelt möglichst zu entziehen.

67. Konnten die neuen Ideen auch nicht in die Taubstummen-Anstalten eindringen, ihren Weg in die Taubstummen-Bildung fanden sie doch, und zwar gingen diese Bestrebungen in erster Linie von Männern aus, die sich nur vorübergehend mit der Erziehung der Gehörlosen befaßt hatten. Es ist daher auch nicht verwunderlich, daß sie dabei in einem doppelten Irrtum befangen waren, indem sie einerseits die Kraft der neuen Methode überschätzten und andererseits die Schwierigkeiten des Taubstummen-Unterrichtes unterschätzten. So entstand der kühne Vorschlag, die Taubstummen mit Vollsinnigen gemeinsam in der Volksschule zu unterrichten. Der eifrigste Vertreter dieses Planes war der bekannte bayrische Schulrat Dr. Graser. Seine Reform-Ansichten legte er in der Schrift nieder: „Der durch Gesicht und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme" (1829 erste, 1834 zweite Aufl.). Er schreibt: „Dahin muß es kommen, daß jeder Schullehrer auch Taubstumme zu unterrichten vermag und folglich jede Schule eine Taubstummen-Schule sein könne;" auf diese Weise hoffte er, „die Taubstummheit in ihren traurigen Folgen zu verdrängen." Der Gedanke war schön und

edel und ganz dem Sinne Pestalozzis entsprechend; die Ausführung des Planes erforderte im Vergleich zu den kostspieligen Anstalten kaum nennenswerte Geldopfer, und deshalb standen ihm auch von vornherein die Behörden mit Wohlwollen gegenüber. Allein es ist eben unmöglich, Taubstumme und Hörende gleichartig unterrichten zu können: ein Versuch nach dieser Richtung hin genügte jedem Lehrer! und sang- und klanglos verschwand darum auch der Grasersche Plan nach einigen Jahren von der Bildfläche.

68. Eine Einrichtung jedoch, die auch eine Folge der „Verallgemeinerung des Taubstummen-Unterrichtes“ war, bestand eine Reihe von Jahren. Um die angehenden Lehrer mit dem Taubstummen-Unterricht bekannt zu machen, wurde mit vielen Seminarien eine kleine Taubstummen-Anstalt verbunden. In Preußen wurde diese Neuerung durch Ministerial-Erlaß vom 14. Mai 1828 eingeführt, worin der damalige Minister v. ALTENSTEIN verfügte: „Unter den obwaltenden Umständen ist es die Aufgabe, die Fähigkeit und Fertigkeit, Taubstumme zu unterrichten, baldmöglich allgemeiner zu verbreiten und den Taubstummen in größerer Zahl, womöglich auch auf einfachere Weise als bisher, ohne außerordentliche Maßnehmungen, als weite Reisen, Aufwand großer Pensionen etc. zu helfen. Für die Lösung dieser Aufgabe ist es besonders wünschenswert, daß baldmöglichst in jedem Schulinspektions-Kreise ein Lehrer vorhanden sei, welcher die Taubstummen seines Wohnortes und der nächsten Umgegend zu unterrichten imstande sei. Dieser Zweck wird am sichersten erreicht werden, wenn an jedem Schullehrer-Seminare ein Lehrer angestellt wird, der die Unterweisung und Behandlung der Taubstummen in einem der vorhandenen Institute gründlich erlernt hat, eine Anzahl derselben in der mit dem Seminare verbundenen Übungsschule fortdauernd unterrichtet und dabei zugleich die für die Sache empfänglichen fähigeren und verständigeren Seminaristen mit der Methode des Taubstummen-Unterrichtes theoretisch und praktisch bekannt macht.“

69. Wenden wir uns jetzt zu dem Leben und Wirken desjenigen Taubstummenlehrers, der für die Verbreitung der Lautsprachmethode mehr getan hat als je ein anderer, so dürfen wir dabei nicht außer Acht lassen, unter welchen Verhältnissen und mit welchen pädagogischen Ansichten er in seinen neuen Beruf eintrat. MORITZ HILL (1805—1874) wurde auf dem Seminar in

Bunzlau (1823—25) im Geiste Pestalozzis erzogen und ausgebildet. Nach seinem Abgange wurde er Hülfslehrer an derselben Anstalt. Im Jahre 1828 erhielt er ein Stipendium, welches es ihm ermöglichte, sich in Berlin eine gründlichere wissenschaftliche Bildung anzueignen. Während seiner dortigen Studienzeit nun traf ihn wie ein Blitz aus heiterem Himmel die Verfügung, daß er am 1. Oktober 1829 bei der Königl. Taubstummen-Anstalt in Berlin zum Zwecke seiner Ausbildung als Taubstummenlehrer eintreten solle. Mit Abneigung und Widerstreben trat er sein neues Amt an. Hill, der die Höhenluft Pestalozzischer Begeisterung geatmet und auf dem Seminar eine gründliche pädagogische Ausbildung erfahren hatte, konnte dem damaligen Unterrichtsbetrieb keinen Geschmack abgewinnen. Im Stillen hoffte er auch wohl noch immer, daß ihn ein günstiges Geschick wieder von dem Beruf eines Taubstummenlehrers erlösen werde, und sein Fleiß ließ deshalb auch nach jeder Seite zu wünschen übrig. Bei seinem Vorgesetzten, dem Direktor Grasshoff, machte er sich durch „vorlaute“ Fragen mißliebig. Allein das Schicksal ging seinen Gang. Hill erhielt am 1. Oktober 1830 die Stelle eines ersten Lehrers an der Seminar-Taubstummen-Anstalt in Weißenfels. Anfangs kam ihm der Taubstummen-Unterricht äußerst „ledern“ vor. Zu Hills Glück aber arbeiteten an dem Seminar in Weißenfels damals Männer, deren Name noch heute einen ehrenvollen Klang in der Geschichte der Pädagogik besitzt. Es seien hier nur die Namen Harnisch und Hentschel erwähnt. Durch ihr Vorbild angefeuert, vollzog sich in Hill eine Wandlung. Von nun an war der Taubstummen-Lehrerberuf sein ein und sein alles.

70. Mit eisernem Fleiß studierte er die über den Taubstummen-Unterricht vorhandenen Bücher, und schon in den Jahren 1838 bis 1840 veröffentlichte er seine ersten bahnbrechenden Werke, die ihn zum Reformator des deutschen Taubstummen-Unterrichtes gemacht haben. Aber nicht allein auf Deutschland beschränkte sich Hills Einfluß, nein, soweit es in der zivilisierten Welt Taubstummen-Anstalten gab, soweit wurde auch sein Name mit Achtung und zum Segen der Taubstummen genannt. Und als vor kurzem sein Denkmal in Weißenfels enthüllt wurde, da waren Taubstummenlehrer aus verschiedenen Ländern Europas, ja aus Amerika gegenwärtig, um seine großen Verdienste in Worten innigster Dankbarkeit zu feiern. — Hill ist der Pestalozzi, der Reformator des Taubstummen-Bildungswesens.

71. Trotz der großen Verdienste und Erfolge, die unzertrennbar mit HILL verbunden sind, ist doch seine Grundansicht über die Natur des Taubstummen eine falsche, und sein noch heute gültiger methodischer Leitsatz ist für die weitere Entwickelung des Taubstummen-Unterrichtes hinderlich und schädlich. — Hills Bedeutung und seine großen Erfolge werden wir am besten beurteilen lernen, wenn wir seine Arbeit als ein Produkt seiner Zeit betrachten. Die Hauptfaktoren, aus welchen dieses Produkt resultiert, sind die beiden Sätze: „Da der Taubstumme ein Mensch ist, so ist er als solcher mit denselben Anlagen ausgestattet, die dem Vollsinnigen verliehen sind"; und: „Entwickele die Sprache in dem taubstummen Kinde, wie sie das Leben in dem vollsinnigen Kinde erzeugt". — Trotzdem gerade diese Sätze einst so Großes gewirkt haben, sind sie beide doch unhaltbar und verhindern, solange sie — obwohl niemals bewiesen — zu Recht bestehen, jede theoretische Begründung der Lautsprachmethode, indem sie jeden Fortschritt, jede freie Betätigung durch den Riegel eines blinden Autoritätsglaubens unmöglich machen. „Erst wenn wir mit rechter Wahrhaftigkeit und Wissenschaftlichkeit den psychologischen und physiologischen Grund gelegt haben werden, kann eine unanfechtbare Methode aufgebaut werden."

72. HILLS erster Grundsatz: „Da der Taubstumme ein Mensch ist, so ist er als solcher mit denselben Anlagen ausgestattet, die dem Vollsinnigen verliehen sind." Das Fehlen eines Hauptsinnes, des Gehörs, würde demnach gar keinen Einfluß auf das Seelenleben eines Menschen ausüben. Wenn dies zutrifft, so darf man auch ruhig weiter folgern, daß ein Mensch, dem alle fünf Sinne fehlen, noch die gleichen Anlagen besitzt wie ein Vollsinniger, und der alte Satz der Sensualisten: „Nihil in intellectu, quod non ante in sensu," würde damit einfach sinnlos. Auch die Unterrichtserfolge bei Helen Keller wären alsdann das Natürlichste von der Welt; denn sie hätte ja dieselben Anlagen wie die hörenden und sehenden Menschen.

73. Gegen das eben Gesagte läßt sich der Einwurf erheben, daß es eine einseitige und tendenziöse Darstellung sei; denn Hill redet ausdrücklich, wenn er von der Natur des Taubstummen spricht, in bewegten Worten von den Entbehrungen, die derselbe infolge seines Gehörmangels zu ertragen hat. Aber diese Betrachtungsweise hält bei Hill nur so lange an, als er von dem

Taubstummen selbst spricht, wendet er sich dagegen dessen Unterricht zu, so geht er dabei nicht von der Natur desselben aus, sondern es schwebt ihm alsdann stets als Leitstern die Natur und der Unterricht der Hörenden vor. Und das entsprach dem Geiste seiner Zeit. Der Satz: „Da der Taubstumme ein Mensch ist, so ist er als solcher mit denselben Anlagen ausgestattet, die dem Vollsinnigen verliehen sind," gleicht aufs Haar dem Pestalozzischen Satz: „Alle Menschen sind in ihrem Wesen gleich." Wird diese Behauptung jedoch auf das Verhältnis zwischen normalen und abnormen Menschen übertragen, so entsteht sofort ein Widerspruch in sich selbst, indem damit das Vorhandensein der Abnormität wieder geleugnet wird. Und Hill leugnet in der Tat, sobald es sich um die Gestaltung der Unterrichtsmethode handelt, die Abnormität der Taubstummen. Er behauptet z. B.: „Der Taubstumme hat den Trieb, seine Gedanken und Gefühle durch Laute zu äußern, und schafft sich darum sogar zuweilen im Umgang mit sorgsamen Eltern ein Analogon von Lautsprache."[1]) Seit Hills Tagen hat sich leider keine Gelegenheit wieder geboten, einen derartigen unnatürlichen Fall beobachten zu können.

74. Eine ganz eigentümliche Stellung nimmt Hill zur Gebärdensprache ein (35 etc.): theoretisch möchte er ihren Einfluß und ihre Macht auf die sprachliche Entwickelung des Taubstummen am liebsten völlig leugnen, denn dies würde seinem ganzen System entsprechen; in der Praxis jedoch sieht er sich genötigt, ihre Existenz, die ihm beim Unterricht auf Schritt und Tritt entgegentrat, anzuerkennen, und da er sie in Hinsicht auf die Erlernung der Lautsprache für unschädlich hält, so befreundet er sich sogar mit ihr. Er sagt: „Hat doch die Gebärde keine größere Macht als das gesprochene Wort, wenn beide unmittelbar an die Sache angeknüpft worden sind."[2]) „Die Gebärde ist und bleibt immer ein Mittel, um der Lautsprache Leben zu verschaffen und ihr Verständnis zu erleichtern."[3]) „Die natürliche Gebärdensprache darf niemals aus dem Unterricht verdrängt werden."[4]) Diese scheinbar so unlogische Stellungnahme zur Gebärdensprache läßt sich dennoch sehr wohl erklären. In den Taubstummen-Anstalten wurde damals mit den kleinen Schülern zunächst ein Kursus in

[1]) Hill, Anleitung zum Sprachunterrichte taubstummer Kinder. 1840, S. 131.
[2]) ebenda: S. 179. [3]) ebenda: S. 176.
[4]) ebenda: S. 134.

der Gebärde absolviert (63), und auch während der folgenden Schuljahre wurde dieselbe nach jeder Seite hin gepflegt; wenn trotzdem die Unterrichtserfolge so gering wären, so läge das eben daran, daß die Gebärde im Grunde der menschlichen Natur nicht zusage, und nur in Ermangelung eines Besseren bediene sich der Taubstumme ihrer. Schädlich wirke sie in den Taubstummen-Anstalten allerdings dadurch, daß sie sich trennend zwischen Lautsprache und Sache stelle; wird ihr diese Stellung genommen, so wird sie nach Hills Ansicht der Lautsprache gegenüber völlig harmlos. Gibt man also von vornherein die Lautsprache und schließt dieselbe direkt im Sinne Pestalozzis an die Anschauung an, so wird sich der Taubstumme auch ebenso entwickeln wie ein Hörender, mit dem er doch die gleichen Anlagen besitzen soll. Hiermit kommen wir zu dem 2. Faktor in Hills Unterrichtssystem.

75. Hills zweiter Grundsatz: „Entwickele die Sprache in dem taubstummen Kinde, wie sie das Leben in dem vollsinnigen Kinde erzeugt." Der beste Taubstummenlehrer würde demnach derjenige sein, der die aus der Natur des Taubstummen mit Notwendigkeit hervorgehenden Eigentümlichkeiten einfach ignoriert, und eine besondere Vorbildung der Taubstummenlehrer, das Ablegen einer Fachprüfung wäre also nicht nur unnötig, sondern sogar schädlich. — In Nr. 49 haben wir gesehen, daß man im Taubstummen-Unterricht fast überall das Gegenteil von dem tun muß, was das Leben bei den Vollsinnigen in Anwendung bringt. Und Hill sagt selbst einmal, daß ein Taubstummenlehrer in den ersten Jahren seiner Tätigkeit nicht das Salz aufs Brot verdiene. Ferner bezeugt Hill selbst durch die Herausgabe seiner zahlreichen theoretischen Schriften sowie seiner Schulbücher und sonstiger Lehrmittel, daß dieser Grundsatz nur als Phrase oder als Schlagwort aufgefaßt werden kann, und ein Schlagwort ist es, wie es treffender für die damalige Zeit gar nicht gefunden werden konnte. Pestalozzi sagt: „Es gibt und kann nicht zwei gute Unterrichtsmethoden geben — es ist nur eine gute, und diese ist diejenige, die vollkommen auf den ewigen Gesetzen der Natur beruht." „Ich habe den höchsten, obersten Grundsatz des Unterrichtes in der Anerkennung der Anschauung als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis festgesetzt." Der zweite Hillsche Grundsatz, welcher nichts weiter als eine einseitige, aber nicht zutreffende Wiedergabe dieser beiden

Sätze ist, kann nichts anderes bedeuten als: unterrichte anschaulich! Alles andere aber, was noch in dem Satz liegt, beruht auf Irrtum und paßt von allen Unterrichtsmethoden, die bei den Taubstummen verwendet werden können, auf die Lautsprachmethode am wenigsten.

76. Dr. Stern, der ohne Frage mit kurzen, knappen Zügen die Schwächen der Lautsprachmethode gezeichnet hat, macht ihr mit Recht den Vorwurf (3—6), daß sie vom psychologischen Standpunkt aus überhaupt nicht richtig verfahren könne, indem sie gezwungen sei, von dem natürlichen Sprachentwickelungsgang des Lebens, der das hörende Kind mit Sprachstoff überschütte, abweichen zu müssen. Als vor einigen Jahren der Taubstummenlehrer Göpfert aus eben denselben Gründen, aus welchen jetzt die Einführung des Fingeralphabets erstrebt wird, die Verwendung der Schriftmethode im ersten Unterricht empfahl (57), da berief er sich direkt auf den vorliegenden Hillschen Satz, dem man nur bei der von ihm in Vorschlag gebrachten Methode gerecht werden könne.

77. Zum besseren Verständnis der beiden Hillschen Sätze wollen wir jetzt den Spieß einmal umdrehen und annehmen, daß Hill zur Empfehlung der Lautsprachmethode s. Z. der Wirklichkeit gemäß folgendes gesagt hätte: „Dem Taubstummen fehlen die natürlichen Anlagen zum Sprechen, und darum sagt unter allen Unterrichtsmethoden die Lautsprachmethode ihm am wenigsten zu.“ „Verbinde den Sprachstoff primär mit den Sprechempfindungen,“ und wenn er dann noch im prophetischen Geiste hätte hinzufügen können: „Trotzdem aber werden um die Wende des Jahrhunderts „Nörgeler“ auftreten, die die Richtigkeit und Zweckmäßigkeit des Prinzipes der Lautsprachmethode in Zweifel ziehen werden,“ nun, so würde er auch nicht einen einzigen Anhänger gewonnen haben; denn jeder hätte sich gesagt, wenn die neue Methode so schwierig ist, und ihre Erfolge auch nur zweifelhafter Art sind, so liegt kein einleuchtender Grund vor, eine Änderung eintreten zu lassen.

78. Für die willige Aufnahme der beiden Hillschen Sätze war der Boden durch die Verallgemeinerungsbestrebungen (67, 68) aufs beste vorbereitet. Von Graser übernahm Hill sogar, um seine Theorie [1]) damit zu begründen, den falschen Satz: „Der sprechende

[1]) In den praktischen Darlegungen dagegen gibt Hill die Unsicherheit des Absehens unumwunden zu.

Mund macht bei dem Sprechen eines Wortes ebenso viele Bewegungen, als artikulierte Töne dem Ohre des Hörenden vernehmbar vorkommen, und es ergibt sich also am sprechenden Munde ebenso ein sichtbares Alphabet, als im Ohr ein tönendes vernommen wird" (45). Wenn dies zuträfe, und wenn der Taubstumme alsdann auch noch dieselben Anlagen besäße wie der Hörende, dann, aber auch nur dann, könnte man wenigstens den Versuch machen, den 2. Hillschen Grundsatz auf seine Verwendbarkeit hin zu prüfen.

79. Als letztes Moment, das gegen Hill spricht, kommt alsdann noch der Umstand hinzu, daß der taubstumme Schüler sprachlich überhaupt nicht mit einem kleinen hörenden Kinde verglichen werden kann. Bei letzterem verschmilzt von vornherein Denken und Sprache so innig, daß man sie lange Zeit überhaupt für unzertrennlich ansah. Bei dem in die Anstalt eintretenden taubstummen Schüler dagegen ist das Denken bereits mit Hülfe der Gebärdensprache entwickelt; diese ist seine Muttersprache (37) geworden, die aber, soll die Lautsprache gedeihen, nach Möglichkeit bekämpft werden muß.

80. Wir haben bereits früher gesehen, aus welchen Gründen Hill die Gebärde für harmlos ansah. Mit dem zunehmenden Alter machte sich bei ihm fast eine kleine Schwäche für die Gebärde bemerkbar; denn als sich die Deutsche Methode in der Praxis weiter — über Hills Ansichten hinaus — entwickelte, indem sie in der gänzlichen Unterdrückung der Gebärde die Hauptförderung der Lautsprache erblickte, da konnte er diesen Schritt weder verstehen noch mitmachen, sondern wandte sich mit kräftigen Worten gegen diese, jetzt allgemein als berechtigt anerkannte Neuerung. Er schrieb: „Wenn von verschiedenen Seiten her behauptet worden ist: „die deutsche (neue deutsche) Schule unterrichtet, wenigstens vorgeblich, ihre Zöglinge mit Umgehung aller Gebärdenzeichen ausschließlich mittels der Laut- oder Mundsprache" — so verrät sich darin entweder eine unverzeihliche Faselei, die ohne vorhergegangene Information nach Hörensagen urteilt, oder eine Böswilligkeit, gegen die alles Demonstrieren nichts hilft, da es ihr nur darauf ankommt, zu diskreditieren, sich also auch nicht scheut, zur Unwahrheit zu greifen, wenn die Wahrheit ihrem Zwecke nicht entspricht. Wer nur einigermaßen mit der Fachliteratur bekannt ist und die Augen nicht absichtlich schließt, muß zugestehen, daß sich für die oben ausgesprochene Behauptung

wenigstens in den Erklärungen der neuen Schule nicht der geringste Anhalt vorfindet. Wo sich ihr irgend Veranlassung dazu geboten, hat sie sich stets entschieden gegen die absolute Ausschließung der Gebärdensprache erklärt und diese Forderung als eine pädagogische Verirrung bezeichnet, die höchstens in der Theorie einzelner Phantasten, aber niemals in der Praxis derselben mehr als vorübergehend Platz greifen könne."[1]) Und doch würden wir Taubstummenlehrer glücklich sein, wenn uns die Verhältnisse gestatteten, auf humanem Wege die Gebärde gänzlich beseitigen zu können. Die Muster-Erfolge, welche z. B. Vatter in Frankfurt a. M. in seiner kleinen, aber aufs beste organisierten Anstalt erzielt, sind nicht in letzter Linie auf die völlige Unterdrückung der Gebärde zurückzuführen. — Daß der Einzelunterricht, der Privatunterricht, als das Ideal des Lautsprach-Unterrichtes angesehen werden muß, ist durch zahlreiche Beispiele erwiesen. Hill dagegen urteilt: „Es kommt die Zeit, wo das taubstumme Kind dem Privatlehrer entrückt und einer Erziehungs- und Unterrichts-Anstalt anvertraut werden muß, wenn es gedeihen und für die Welt herangebildet werden soll."

81. Wie aus dem Gesagten hervorgeht, ist der erste Hillsche Grundsatz falsch und unhaltbar, und der zweite eignet sich zur Begründung jeder anderen Unterrichts-Methode besser als zu der der Lautsprachmethode, und derselbe hat sich darum auch bei allen Angriffen, welche in den letzten Jahren auf die deutsche Schule erfolgten, nicht nur als nutzlos, sondern direkt als schädlich und gefährlich erwiesen; denn alles, was er besagt — außer der Betonung des Anschauungsprinzips, — ist für die praktische Gestaltung des Unterrichtes wertlos und unbrauchbar. Die großartigen Erfolge, die er einst erzielte, finden ihre Erklärung in den Umständen und den damaligen pädagogischen Anschauungen. — Der zweite Grundsatz ist falsch, weil er die besondere sprachliche Natur des Taubstummen verneint. Solange er die Herrschaft behält, wird niemals Ruhe und Frieden im deutschen Taubstummen-Unterrichte einkehren, weil er sich jeder theoretischen Begründung hindernd in den Weg stellt.

82. Wenn auch vom Standpunkte des Taubstummen aus das Ziel der Deutschen Schule, die Erlernung der

[1]) Hill, der gegenwärtige Zustand des Taubstummen-Bildungswesens in Deutschland. 1866, S. 87.

Lautsprache, ein rein willkürliches ist, so muß doch der Weg zu diesem Ziel einerseits aus der Natur des Taubstummen und andererseits aus dem Wesen der Lautsprache abgeleitet und durch sie begründet werden; denn dies sind die beiden in Frage kommenden Faktoren: der eine als Unterrichts-Subjekt, der andere als Unterrichts-Objekt. Der Leitsatz, der diesen Anforderungen entspricht, lautet: „Bilde die Sprache des Taubstummen so, daß sich sein Denken möglichst bald mit klaren Sprechempfindungen verbindet".[1])

83. Wenn der kleine taubstumme Schüler in die Anstalt eintritt, so ist sein Denken bereits durch die Gebärde in etwas entfaltet. Dieses Denken nun, das sich auf das Nächste und Alltäglichste bezieht, muß primär mit den Sprechempfindungen verknüpft werden; denn erst wenn dieses Ziel erreicht ist (25—34, 37), wird sich eine gleichzeitige Entwickelung von Denken und Sprache erzielen lassen. Weshalb die Anwendung und Benutzung der Gebärde der Erreichung dieses Zieles schädlich ist, ergibt sich zur Genüge aus den früheren Ausführungen (35—40).

84. Die Sprechempfindungen müssen klar sein; der Taubstumme muß darum beim Sprechen jede Gebärde unterlassen, um seine volle Aufmerksamkeit auf die äußerst subtilen Sprechempfindungen richten zu können; denn nur bei möglichst größter Klarheit und Korrektheit läßt sich erhoffen (44), daß die Sprechempfindungen auch dann noch, wenn ihre Reproduktion schon mehr mechanisch erfolgt (24), so ausfallen werden, daß das durch sie hervorgerufene Sprechen verständlich ist. Der Satz: „Bilde die Sprache des Taubstummen so, daß sich sein Denken möglichst rasch mit klaren Sprechempfindungen verbindet," bietet zur Beurteilung und Bewertung des ersten Sprachunterrichtes der Taubstummen einen einfachen und sicheren Maßstab.

85. In wissenschaftlicher Hinsicht spornt der Leitsatz an, nicht nur die Natur des Taubstummen zu erforschen, sondern

[1]) Um obigen Satz ohne weiteres auch für Laien verständlich zu machen, könnte man versucht sein, demselben folgende Fassung zu geben: „Bilde die Sprache des Taubstummen so, daß sich sein Denken möglichst bald mit der Lautsprache verbindet." Jedoch würde der Satz damit aufhören, das wahre Wesen der deutschen Schule zum Ausdruck zu bringen, und da die „Kunst, Taube und Stumme sprechen zu lehren" stets ein Spezialfach bleiben wird, so braucht auch die Theorie desselben in erster Linie nur Rücksicht auf diejenigen zu nehmen, die sich speziell damit zu befassen haben.

auch das Wesen der Lautsprache darauf zu prüfen, welche Ähnlichkeit und welche Unterschiede in der Lautsprache der Hörenden und der Taubstummen bestehen, und welche Mittel und Wege deshalb bei der Sprachaneignung der Taubstummen Verwendung finden können und müssen.

86. Eins jedoch will ich nicht verhehlen: der vorliegende Grundsatz läßt die Schwächen und Schwierigkeiten der Deutschen Schule in voller Klarheit zu Tage treten, und es ist deshalb nicht ausgeschlossen, daß aus ihm vielleicht Konsequenzen gezogen werden, die für die Verwendbarkeit der Lautsprachmethode im Unterrichte der schwachbefähigten Taubstummen ungünstig ausfallen (60); jedoch sind dies Bedenken, die niemals in Frage kommen dürfen, wenn es sich darum handelt, eine erkannte Wahrheit offen auszusprechen.

87. Da der von mir aufgestellte Leitsatz auf Erfahrungstatsachen aufgebaut ist, so ist er geeignet, schädlichen, auf Sachunkenntnis beruhenden Experimenten auf dem Gebiete des Taubstummen-Unterrichtes von vornherein beweiskräftig entgegengestellt zu werden. Jede beabsichtigte Neuerung, die gegen die bestehende Praxis der Deutschen Schule gerichtet ist, muß nachweisen, daß entweder dieser Leitsatz an sich falsch ist, oder daß die erstrebte Neuerung die primäre Verknüpfung des Denkens mit den Sprechempfindungen nicht hindert. Ein annehmbarer Verbesserungsvorschlag hat in erster Linie darzulegen, daß er nicht gegen den Satz verstößt:

„Bilde die Sprache des Taubstummen so, daß sich sein Denken möglichst bald mit klaren Sprechempfindungen verbindet."

Dieser Leitsatz gibt der Lautsprachmethode im Taubstummen-Unterricht in einfacher und klarer Weise die solange entbehrte und gesuchte psychologische Begründung.

VII.

Überblick über die Methoden des Taubstummen-Unterrichts.

88. Wie bereits im Verlauf der Arbeit erwähnt ist (39, 63), entstanden gegen das Ende des 18. Jahrhunderts fast gleichzeitig die Deutsche und die Französische Methode des Taubstummen-

Unterrichts. Zu Anfang des verflossenen Jahrhunderts hatte es den Anschein, als ob mit der Zeit die Zeichen-Methode zur Alleinherrschaft gelangen würde (64). Doch schon um die Mitte des vorigen Jahrhunderts stand in Deutschland die Lautsprachmethode als Siegerin da (66—70), und auf dem internationalen Taubstummenlehrer-Kongreß in Mailand wurde im Jahre 1881 einstimmig die Überlegenheit der Deutschen Methode anerkannt.

89. Der Ausbau der Theorie des Taubstummen-Unterrichts war inzwischen in der Weise erfolgt (80), daß gegen die Ansichten Hills († 1874) die Unterdrückung der Gebärde mit in das Programm der Deutschen Schule aufgenommen worden war. Um nicht die Führung zu verlieren, machten die Hillianer diese für sie im Grunde unmögliche Schwenkung mit, indem sie Hills rückständige Ansichten in diesem wie in anderen Punkten einfach mit den ungünstigen Schulverhältnissen entschuldigten, unter denen Hill zu arbeiten hatte. Nach und nach wurde in einzelnen methodischen Abhandlungen, die sich den Anstrich einer zielbewußten Weiterentwickelung der Deutschen Methode beizulegen suchten, die eigentümliche Natur des Taubstummen vollständig ignoriert und die Mutterschule oder Volksschule ohne weiteres als das vorbildliche Ideal hingestellt. Den Einfluß der Gebärdensprache auf das Geistesleben des Taubstummen und seine eigenartige Stellung zur Lautsprache ließ man einfach unberücksichtigt. Die notwendige Folge dieses Verfahrens war, daß die Ansprüche an die Leistungen der Schüler zu einer unberechtigten und unerreichbaren Höhe geschraubt wurden. Da sich aber die durch die Natur bedingten Verhältnisse und die durch sie gezogenen Schranken nicht willkürlich beeinflussen lassen, so bildeten sich mit der Zeit krasse Gegensätze zwischen Theorie und Praxis, zwischen Anforderungen und Leistungen heraus.

90. Da veröffentlichte der Taubstummenlehrer Heidsiek in Breslau in den Jahren 1889 und 1891 zwei Schriften, wodurch eine gründliche Reaktion auf dem Gebiete der Theorie erfolgte. Heidsiek suchte darzulegen, daß die geringen praktischen Erfolge einzig und allein von dem Ausschluß der Gebärde, der Muttersprache des Taubstummen, aus dem Unterricht herrührten. Des weiteren behauptete Heidsiek, daß die reine Lautsprachmethode zu Mißhandlungen der taubstummen Schüler führe und daß darum „alle diejenigen Taubstummen-Anstalten, in denen keine Gebärde mehr gesehen werde, polizeilich geschlossen werden müßten“. In

der nun ausbrechenden literarischen Fehde gelang es zwar, Heidsiek von der Unhaltbarkeit seiner Ansichten zu überzeugen; die erwachsenen Taubstummen jedoch, die sich in geschlossenen Reihen auf seine Seite gestellt hatten, beharren heutigen Tages noch bei der Meinung, daß das alleinige Heil in der sog. „Zwittermethode“ zu suchen sei, und reden auf ihren Versammlungen von dem „für alle Ewigkeit verdammungswürdigen Mailänder Kongreß“.

91. Im Jahre 1898 unternahm Heidsiek eine Instruktionsreise nach den Vereinigten Staaten, um die dortigen, fast ausnahmslos großartig gebauten und ausgestatteten Taubstummen-Anstalten kennen zu lernen. Die Schulzeit beträgt dort in einzelnen Instituten bis 12 Jahre. In dem Lande der unbegrenzten Möglichkeiten hat sich nun auch die Methode des Taubstummen-Unterrichtes sehr freiheitlich entwickelt. Heidsiek zählt in seinem interessanten Reisebericht: „Das Taubstummen-Bildungs-Wesen in den Vereinigten Staaten Nordamerikas“ (1899) vier verschiedene Systeme auf, die dort im Gebrauch sind:

1. Das Manual-System	Gebärdensprache Fingersprache Schriftsprache.	3. Das Combined-System	Gebärdensprache Fingersprache Schriftsprache Lautsprache.
2. Die Oral- oder die reine Lautsprachmethode	Lautsprache Schriftsprache.	4. Die Manual-Alphabet-Methode	Fingersprache Schriftsprache Lautsprache.

92. Heidsiek trat nun aufs wärmste für die unter 4 genannte Methode ein: „Die Manual-Alphabet-Methode ist die glücklichste Form des kombinierten Systems; denn sie vereinigt diejenigen Momente der Deutschen und der Französischen Methode in sich, welche, sich gegenseitig fördernd und unterstützend, gemeinsam das Ziel verfolgen, den Taubstummen in den Besitz der Wortsprache zu bringen. Dabei dient die Fingersprache nur als Mittel zum Zweck.“ Von seiner Schwärmerei für die Gebärde war Heidsiek in Amerika so gründlich geheilt worden, daß er in dem erwähnten Reisebericht schreibt: „Die Gebärdensprache verträgt sich während der Schuljahre nicht mit der Wortsprache, und wo dieser Fuchs im Hühnerstall geduldet wird, da mag man sich noch so ausdrücklich zur reinen Lautsprachmethode bekennen, in Wirklichkeit sind diese Institute weder Fisch noch Fleisch, sie sind methodenlos.“

93. Es ist dieser historische Rückblick voraufgeschickt, um zu zeigen, wie der heutige Methodenstreit entstanden ist, — ja als eine notwendige Folge der herrschenden Hillschen Grundsätze entstehen mußte und immer wieder entstehen wird, solange sie die Anwendung der Psychologie auf den Taubstummen und seinen Unterricht unmöglich machen. Um nun dem Leser einen Überblick über den Reichtum der im Taubstummen-Unterricht verwendbaren Methoden zu geben, lasse ich hier eine Tabelle folgen, die nach systematischen Gesichtspunkten aufgestellt ist:

I. Gruppe. Die Wortsprache soll der Denkmodus und das Verkehrsmittel der Taubstummen werden:

A. Zuerst Lautsprache allein, später auch Schrift:
a. ohne Fingeralphabet: Italienische Methode.
b. mit Fingeralphabet.

B. Lautsprache, daneben Schrift:
a. ohne Fingeralphabet: Deutsche Methode = Oralmethode = reine Lautsprachmethode.
b. mit Fingeralphabet.

C. Schriftsprache, daneben nach und nach sprechen:
a. ohne Fingeralphabet: (Göpferts erste Ansicht).
b. mit Fingeralphabet: Heidsieks Manual-Alphabet-Methode, Göpferts Methode, Dr. Sterns Vorschlag.

D. Schriftsprache allein:
a. ohne Fingeralphabet.
b. mit Fingeralphabet: Kopenhagener Methode (60).

II. Gruppe. Die Gebärdensprache wird als Denkmodus beibehalten; die Wortsprache soll nur das Verkehrsmittel der Taubstummen mit den Hörenden bilden:

A. Zuerst Lautsprache allein, später auch Schrift:
a. ohne Fingeralphabet.
b. mit Fingeralphabet.

B. Lautsprache, daneben Schrift:
a. ohne Fingeralphabet: Leipziger Schule (Reich).
b. mit Fingeralphabet: frühere Deutsche Schule.

C. Schriftsprache, daneben nach und nach Sprechen:

a. ohne Fingeralphabet.
b. mit Fingeralphabet: Wiener Schule (Venus), Heidsieks Combined-System.

D. Schriftsprache allein:

a. ohne Fingeralphabet.
b. mit Fingeralphabet: Heidsieks Manual-System, Französische Methode.

94. Im Taubstummen-Unterricht lassen sich zwei Gruppen von Methoden unterscheiden. Die erste Gruppe geht darauf aus, daß der Taubstumme in der Wortsprache denken lernt und sie als Verkehrsmittel im Umgang mit den Vollsinnigen anwendet. Dieses Ziel kann erfahrungsgemäß nur dann mit Sicherheit erreicht werden, wenn die Gebärde möglichst unterdrückt wird. Die zweite Gruppe der Methoden dagegen beläßt dem Taubstummen die Gebärde als Denkmodus, indem sie mit de l'Epée sagt: „Notre langue n'est pas leur langue, c'est celle des signes;" was sie erstrebt, ist, daß der Taubstumme die Wortsprache im Verkehr mit Hörenden anwendet. Über die wortsprachlichen Erfolge dieser Methoden urteilt de l'Epée klassisch: „N'espérez pas que les élèves puissent jamais rendre, par écrit, leurs idées." Diese Behauptung de l'Epée's bedarf einer Berichtigung. Es ist möglich und psychologisch auch erklärlich (28), daß Taubstumme bei guter Begabung und ausreichender Unterrichtsdauer auch durch die unter Gruppe II verzeichneten Methoden in den Besitz der Wortsprache — besonders der schriftlichen Form derselben — gelangen können. Aber nur wenige Auserwählte erreichen auf diesem Umweg das Ziel.

95. Je nach der Verwendung, welche die lautliche und die schriftliche Form der Wortsprache finden, lassen sich bei jeder Gruppe wieder vier Abteilungen unterscheiden, von denen jede abermals in zwei Unterabteilungen zerfällt, je nachdem das Fingeralphabet benutzt wird oder nicht.

96. Die größte Garantie dafür, daß der Taubstumme seinen Denkinhalt unmittelbar mit den Sprechempfindungen verbinden wird, bietet die sog. Italienische Methode **(I A a)**, und der auf dem Berliner Taubstummenlehrer-Kongreß im Jahre 1884 gemachte Versuch, dieselbe auch bei uns einzuführen, ist nur eine in der Natur der Sache und in der damaligen Strömung begründete,

konsequente Weiterentwickelung der Deutschen Methode. Leider scheitert die Italienische Methode bei uns daran, daß die deutsche Sprache zu schwer absehbar ist (45).

97. Wie die Erfahrung gelehrt hat, können wir Deutschen beim Taubstummen-Unterricht die Schrift nicht entbehren **(I B a)**; jedoch darf sie — besonders in den ersten Schuljahren (58) — zu nichts anderem dienen als zu einer Unterstützung der Sprechempfindungen; mit diesen muß der Denkinhalt verknüpft werden, wenn anders das Ziel der Deutschen Methode erreicht werden soll.

98. Wenn die Deutsche Methode für die schwachbefähigten Taubstummen zu viele Schwierigkeiten bieten sollte, weil bei ihr keine Kongruenz zwischen Perzeption und Reproduktion besteht, und der Taubstumme auch seine Gedankenäußerung auf ihre Richtigkeit hin nicht prüfen kann, so dürfte es vielleicht geraten sein, ganz auf das Sprechen zu verzichten und die Schwachbegabten nach dem Vorbilde der Königlichen Taubstummen-Anstalt in Kopenhagen durch die Schriftsprache und das Fingeralphabet in den Besitz der Wortsprache zu setzen **(I D b)**; denn „wichtiger als das Sprachgewand ist der Sprachinhalt“.

99. Nur bei den an der Grenze der Bildungsfähigkeit stehenden eigentlichen Taubstummen mag ein Unterricht in der Gebärdensprache, der Schriftsprache und dem Fingeralphabet am Platze sein (**II D b:** Heidsieks Manual-System). Jedoch handelt es sich hier kaum noch um einen Unterricht; diese „am Geiste Armen“ werden ihr Lebelang im Banne der Gebärde bleiben, ein geistbildender Verkehr mit der hörenden Menschheit ist für sie ein für allemal ausgeschlossen; es würde darum auch zu nichts führen, wenn man dieses Ziel trotzdem erstreben wollte.

100. Theoretisch betrachtet dürfte nach obiger Darlegung die Reihenfolge der im Taubstummen - Unterrichte verwendbaren Methoden folgende sein: I A a, I B a, I D b, II D b. Es ist schon früher hervorgehoben, daß die uneigentlichen Taubstummen eine andere Stellung zur Wortsprache einnehmen als die eigentlichen Taubstummen. Dieser Umstand hat von jeher nachteilig auf die praktische und insbesondere auf die theoretische Entwickelung unseres Unterrichtes eingewirkt. So ist es in der Praxis sehr wohl möglich und auch theoretisch zu erklären, daß uneigentliche Taubstumme mittels der unter I C a oder b aufgeführten Methoden erfolgreich und dauernd zum Sprechen befähigt werden können,

während dies bei den eigentlichen Taubstummen, wie ich früher nachzuweisen versucht habe (51—61), nicht möglich ist."[1])

101. Was nun den Kampf der einzelnen Methoden um die Vorherrschaft anbetrifft, so läßt sich wohl mit Sicherheit voraussagen, daß die unter Gruppe II aufgezählten Methoden nie ernstlich mit der Deutschen Schule in Rivalität treten werden, wenn auch die erwachsenen Taubstummen auf ihren Versammlungen mit aller Energie für die unter II C b erwähnte Kombinierte Methode eintreten. Sie berufen sich bei diesem Vorgehen auf die Autorität Hills, indem sie argumentieren: „Die Vertreter der Deutschen Methode errichten einem der verdienstvollsten Taubstummenlehrer, dem verblichenen Moritz Hill, ein Denkmal und nennen ihn den ihrigen. Ganz mit Unrecht! Lassen wir Hill sprechen: Die Gebärdensprache ist für den Taubstummen die verständlichste und eindringlichste Sprache. Nur durch sie kann man ihn unmittelbar erfassen und auf sein Gemüt tief einwirken etc."[2]), s. auch Nr. 80. Hiergegen läßt sich einwenden: Da nun einmal die Notwendigkeit besteht, daß sich der Taubstumme die Wortsprache aneignen muß, so entspricht es nur der Erfahrung und den Gesetzen der Psychologie, wenn man behauptet, daß er diese Sprache um so vollkommener und sicherer erlernt, je mehr er angehalten wird, sich ihrer ausschließlich zu bedienen (25—33).

102. Zwar läßt sich nicht leugnen, daß bei manchen Taubstummen, die in der Schule nur mangelhaft ausgebildet wurden, im späteren Leben die Lautsprache so gut wie ganz wieder

---

[1]) In den letzten Jahren sind in einigen Anstalten mit uneigentlichen Taubstummen, d. h. mit solchen, die noch erhebliche Gehörreste besitzen, besondere Hörübungen angestellt. Das Wesen und den Wert dieses, hauptsächlich von den Universitätsprofessoren Urbantschitsch in Wien und Bezold in München empfohlenen „Sprachunterrichtes vom Ohre aus" darzustellen, fällt in das Gebiet der speziellen Methodik.

[2]) Diese Worte wurden ahnungsvollen Herzens von einem Taubstummen auf dem Leipziger Taubstummen-Kongreß (Pfingsten 1905) gesprochen. Bei der Enthüllung des Hill-Denkmals am 29. September 1905 in Weißenfels reklamierte denn auch richtig der eigens zu dieser Feier von Amerika herübergekommene Prof. Dr. Edward M. Gallaudet, President of Gallaudet-College for the deaf in Washington, unsern Altmeister als Vertreter und Verfechter der Kombinierten Methode (II C b), indem er sich dabei noch besonders auf seinen persönlichen Verkehr und Gedankenaustausch mit Hill berief; der Italiener Ferreri dagegen pries Hill als Vater der reinsten Lautsprachmethode (I A a)!!

verloren geht. Diese Erscheinung wird erklärlich, wenn man sich vergegenwärtigt, eine wie schwierige und unsichere Sache das Absehen ist. Nur in den seltensten Fällen erfreuen sich die erwachsenen Taubstummen einer Umgebung, die sich die wahrhaft große Mühe gibt, sie durch mündliche Unterhaltung geistig zu fördern. In der Regel werden die Taubstummen zu ihrer Unterhaltung und Fortbildung auf die Lektüre angewiesen sein, und die verhältnismäßig zahlreichen für sie bestimmten Zeitschriften legen ein beredtes, aber auch ehrendes Zeugnis dafür ab, ein wie großer Bildungstrieb unter den erwachsenen Taubstummen herrscht. Andererseits aber ergibt sich hieraus für den Unterricht die Lehre, daß es unbedingt erstrebenswert und nötig ist, die Taubstummen zum Zwecke des selbständigen Lesens möglichst in den Vollbesitz der gewöhnlichen Wortsprache zu setzen. Läßt sich dieses Ziel in acht Schuljahren nicht erreichen, so muß eben eine Verlängerung der Schuldauer eintreten (91). Doch sind dies Erörterungen, die in den Rahmen einer speziellen Methodik gehören.

103. Trotz der besten Ausbildung in der Lautsprache fühlen sich die Taubstummen im allgemeinen unter ihresgleichen am wohlsten (8, 39, 41, 45), und daher kommt es, daß sie mit Vorliebe in großen Städten zusammenströmen, wo sie in ihren Vereinen nach Herzenslust „plaudern" können. Für mittelmäßig und ungenügend ausgebildete Taubstumme bergen diese Zusammenkünfte jedoch insofern eine große Gefahr in sich, als sie dort gar leicht Sprechen und Lektüre vollkommen vergessen und nur in der geliebten Gebärde schwelgen.

104. Ernster und nachhaltiger dürfte der Kampf zwischen der Deutschen Schule und der Fingeralphabet-Methode ausfallen (I Ba und I Cb), da die für die letztere ins Feld geführten psychologischen und praktischen Gründe nicht ohne Berechtigung sind. Mit Hülfe der Hillschen Grundsätze wird es nie gelingen, der reinen Lautsprachmethode einen dauernden und überzeugenden Sieg über die Fingeralphabet-Methode zu sichern; das ist nur möglich, wenn die Deutsche Methode auf eine psychologische Grundlage gestellt wird, auf ein Fundament, das gleichzeitig geeignet ist, die gesamten Unterrichtsmaßnahmen der Deutschen Schule zu rechtfertigen und zu begründen; jedoch dürfen wir bei den methodischen Beweisführungen niemals die eine Tatsache aus dem Auge verlieren:

Von allen Unterrichtsweisen widerstrebt die Lautsprachmethode der Natur des Taubstummen am meisten (44, 45, 82), aber keine Methode ist so sehr wie sie imstande, ihn der menschlichen Gesellschaft wiederzugeben.

Wenn diese Arbeit dazu beitragen sollte, die gebildeten Taubstummen in ihrem Gesamturteil von der Notwendigkeit und Nützlichkeit der Deutschen Schule zu überzeugen, so würde das für mich der schönste Erfolg sein, den ich ihr wünschen könnte.

SAMMLUNG VON ABHANDLUNGEN AUS DEM GEBIETE DER PÄDAGOGISCHEN PSYCHOLOGIE UND PHYSIOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON

PROF. TH. ZIEGLER (STRASSBURG) & PROF. TH. ZIEHEN (BERLIN).

VIII. BAND, 7. HEFT.

DIE GEISTESKRANKHEITEN DES KINDESALTERS

MIT BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG DES SCHULPFLICHTIGEN ALTERS

VON

DR. TH. ZIEHEN,

PROFESSOR A. D. UNIVERSITÄT BERLIN.

DRITTES HEFT.

NEBST EINEM ANHANG, ENTHALTEND NACHTRÄGE UND EINE SCHEMATISCHE ANWEISUNG ZUR UNTERSUCHUNG DES GEISTESZUSTANDES GEISTESKRANKER SCHULKINDER.



BERLIN,

VERLAG VON REUTHER & REICHARD

1906.

Druck von Paul Schettlers Erben, Gesellsch. m. b. H., Hofbuchdruckerei in Cöthen.

f. Geistesstörung aus Zwangsvorstellungen.

(Kompulsives oder obsessives Irresein.)

Allgemeiner Krankheitsbegriff. Man versteht unter Zwangsvorstellungen (kompulsiven oder obsessiven Vorstellungen) Vorstellungen und Vorstellungsverknüpfungen (z. B. auch Urteile), welche nach dem Urteil des Kranken selbst in seinen normalen Vorstellungsablauf nicht hineingehören und trotzdem sich immer wieder vermöge einer sog. pathologischen Überwertigkeit in den Vorstellungsablauf eindrängen. Charakteristisch ist also für die Zwangsvorstellungen vor allem

1. das Erhaltenbleiben des Krankheitsbewußtseins

und 2. namentlich ihre Überwertigkeit.

Der Inhalt der Zwangsvorstellungen ist äußerst verschieden. Es kann sich um ganz zusammenhangslose triviale Einzelvorstellungen handeln, welche in der quälendsten Weise sich immer wieder aufzwingen. In anderen Fällen drängt sich eine bestimmte — meist stark gefühlsbetonte — Erinnerung immer wieder auf, so z. B. das Erinnerungsbild eines schrecklichen Erlebnisses oder einer einschmeichelnden Melodie.[1]) In anderen Fällen handelt es sich um eine komplizierte Vorstellungsverknüpfung oder eine zusammenhängende Vorstellungsreihe, so z. B. die Vorstellung ein Licht nicht ordentlich gelöscht, einen Gashahn nicht sicher zugedreht zu haben u. a. m. In einer dritten Reihe von Fällen ist in der Zwangsvorstellung eine bestimmte motorische Tendenz gegeben, hierher gehört z. B. die Zwangsvorstellung sich zum Fenster hinausstürzen zu müssen, in das Gebet ein Schimpfwort einflechten zu müssen u. dgl. m. Es empfiehlt sich, diese drei Formen der Zwangsvorstellungen durch besondere Namen zu unterscheiden. Wir bezeichnen sie als disparate, prädizierende und inzitierende Zwangsvorstellungen. Erstere hat man zweckmässig auch als Zwangserinnerungen bezeichnet.

---

[1]) Ausgezeichnet hat Mark Twain in humoristischer Weise diese Form der Zwangsvorstellungen beschrieben (Punch, brother, punch).

Gewöhnlich hat man sich mit oberflächlichen Gruppierungen[1] begnügt, indem man Zwangsvorstellungen, welche besonders oft vorkamen, nach ihrem speziellen Inhalt bezeichnete. So sprach man z. B. von onomatomanischen Zwangsvorstellungen, wenn ein bestimmtes Wortbild, in der Regel das Klangbild eines bestimmten Wortes, sich dem Kranken immer wieder aufdrängt. Handelt es sich speziell um eine Zahl, so spricht man von arithmomanischen Zwangsvorstellungen. Als pyrophobe Zwangsvorstellung bezeichnet man die oben beispielsweise angeführte Zwangsvorstellung durch irgendwelche Fahrlässigkeit Feuersgefahr herbeigeführt zu haben. Als mysophobe Zwangsvorstellung wird die Zwangsvorstellung bezeichnet durch Berührung mit irgendwelchen Gegenständen sich zu beschmutzen. Sehr nahe verwandt ist die Zwangsvorstellung durch Berührung mit irgendwelchen Gegenständen Ansteckungsstoffe oder Gifte auf sich zu übertragen und so das eigene Leben und das Leben der Umgebung zu gefährden. Unter aichmophoben Zwangsvorstellungen versteht man Vorstellungen, welche darin gipfeln, daß spitzige Gegenstände, z. B. abgebrochene Nadelspitzen, irgendwelche Gefahr bedingen könnten, z. B. in das Essen geraten seien u. a. m. Andere Zwangsvorstellungen hat man einfach auf Grund der Situation, an welche sie anknüpfen, bezeichnet. So versteht man unter claustrophoben Vorstellungen alle Zwangsvorstellungen, welche von der optischen Empfindung eines geschlossenen Raumes (Theater, Schulzimmer, Eisenbahncoupé etc.) ausgelöst werden. Der Inhalt kann dabei im Einzelnen noch sehr verschieden sein. Bei dem einen Knaben ist es der Gedanke, ein Feuer könne ausbrechen, und er könne nicht fliehen, bei dem anderen ist es der Gedanke, eine plötzliche Notdurft könne ihn überkommen, und er sei nicht in der Lage, diese zu befriedigen u. s. f. Es liegt auf der Hand, daß alle diese Unterscheidungen sehr äußerlich und durchaus nicht erschöpfend sind. Sie sind höchstens insofern berechtigt, als sie gestatten, den Inhalt der Zwangsvorstellungen in besonders häufigen Fällen mit einem kurzen Wort anzudeuten.

Übrigens darf auch die oben vorgeschlagene Einteilung der Zwangsvorstellungen in disparate, prädizierende und inzitierende,

[1]) Auch die logische Gliederung der Zwangsvorstellungen, welche Tuczek versucht hat (Berl. Klin. Wochenschr. 1899, No. 6) scheint mir klinisch nicht zweckmäßig. Hiergegen kommt die Unterscheidung von obsessions idéatives und impulsives bei Pitres und Régis meiner Einteilung bereits nahe.

welche in der Tat innere und wesentliche Verschiedenheiten zu Grunde legt, nicht so aufgefaßt werden, als handelte es sich um scharf von einander abgegrenzte Zustände. Vielmehr finden sich zahlreiche Übergänge. So können z. B. die prädizierenden aichmophoben Zwangsvorstellungen an das isolierte zwangsweise sich immer wieder aufdrängende Erinnerungsbild einer blinkenden Bajonettspitze anknüpfen, welche der Patient einmal bei vorübermarschierenden Soldaten gesehen hat. Hier liegt die Entwicklung prädizierender Zwangsvorstellungen aus disparaten handgreiflich vor. Noch weniger sind die inzitierenden Zwangsvorstellungen scharf von den disparaten und prädizierenden getrennt. Eine leichte motorische Tendenz kommt fast allen Zwangsvorstellungen zu. Die einschmeichelnde Melodie, welche wir dank ihrer Überwertigkeit nicht vergessen können, drängt sich auch immer wieder auf unsere Lippen. Der pyrophobe Patient sieht immer wieder nach, ob das abgebrannte Streichhölzchen noch glimmt u. s. f. Dabei ist jedoch nicht zu verkennen, daß in manchen Fällen, welche wir darum speziell als „inzitierende" Zwangsvorstellungen [1]) hervorheben, die motorische Tendenz ganz in den Vordergrund tritt. Hierher gehört z. B. die Zwangsvorstellung bei dem Anblick eines Messers, sich oder eine Person der Umgebung mit dem Messer schneiden, bei dem Anblick eines offenen Fensters, sich oder z. B. ein Kind hinauswerfen zu müssen und viele a. m. Schließlich bedarf es bei den rein inzitierenden Zwangsvorstellungen auch keiner entsprechenden „lockenden" Anknüpfungssituation bezw. Anknüpfungsempfindung mehr: völlig freistehend tritt die Zwangsvorstellung auf, sich oder eine Person der Umgebung töten zu müssen u. s. f.

Die meisten Zwangsvorstellungen sind infolge ihres speziellen negativ-gefühlsbetonten Inhalts mit Angst verknüpft. Diese Angst ist meistens sekundär. Westphal nahm dieses Merkmal geradezu in die Definition der Zwangsvorstellung auf. Indessen haben weitere Beobachtungen ergeben, daß zuweilen auch umgekehrt der Angstaffekt primär ist und auf seinem Boden die Zwangsvorstellung aufschießt. Diejenigen Zwangsvorstellungen, welche mit Angst verknüpft sind, werden auch als Phobien bezeichnet (einerlei ob die Angst oder die Zwangsvorstellung primär ist). Daher auch die oben schon verwendeten Bezeichnungen Pyrophobie,

[1]) Es entspricht dies der Obsession impulsive der französischen Autoren.

Mysophobie, Aichmophobie u. s. f. Dabei ist zu bemerken, daß gelegentlich die Zwangsvorstellung, welche an eine bestimmte Situation anknüpft, sehr unbestimmt ist, z. B. lediglich in der vagen Vorstellung einer Gefahr besteht und die Angst dann ganz in den Vordergrund tritt. Dies sind die Phobien im engeren Sinn. Manche dieser Fälle sind von einzelnen Autoren auch zu einer besonderen „Angstneurose" (Freud) oder „Angstpsychose" (Wernicke) gezählt worden.

Zwangsvorstellungen kommen als Symptom bei den verschiedensten Krankheiten vor, so z. B. bei der Melancholie des Kindesalters u. s. f. Außerdem gibt es eine Geistesstörung, bei welcher die Zwangsvorstellungen als einziges oder wenigstens als ganz dominierendes Symptom auftreten. Diese Geistesstörung wird als „Geistesstörung aus Zwangsvorstellungen" (kompulsives oder obsessives Irresein) bezeichnet. Nur von dieser letzteren wird im Folgenden gesprochen werden.

Literatur. Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters, Tübingen 1887, S. 103 ff. u. S. 215 ff.

Manheimer, M., Les troubles mentaux de l'enfance, Paris 1899.

v. Bechterew, Die Errötungsangst als eine besondere Form von krankhafter Störung, Neurol. Centralbl. 1897, No. 9, S. 386 bis 391.

Derselbe, Neue Beobachtungen über die Errötungsangst, ibid. No. 21, S. 985—989.

Berger, H., Über einen Fall von Zwangsvorstellungen und Zwangshandlungen bei einem 10 jährigen Kinde, Arch. f. Psychiatrie 1887, Bd. 18, S. 872—876.

Berkhan, Corresp.-Bl. d. D. Ges. f. Psychiatrie 1863, S. 65.

Casper, Denkwürdigkeiten zur medizin. Statistik f. Kriminal. und Ärzte, Berlin 1846, S. 165—191.

Donath, Zur Kenntnis des Anankasmus (psychische Zwangszustände), Arch. f. Psychiatrie 1897, Bd. 29, S. 211—224.

Flatau, G., Über die Beziehungen zwischen Tic général und Zwangsvorstellungen, Centralbl. f. Nervenheilk. 1898, August.

Gordon, A note on some psychoses of early puberty, with report of a case in a boy, twelve years old., Philad. Med. Journ. 1902, S. 332.

Janet, P., La maladie du scrupule on l'aboulie délirante, Revue philosophique 1901, Avril.

Kalischer, S., Ein Fall von Zwangsvorstellungen und Berührungsangst im Kindesalter, Arch. f. Kinderheilk. Bd. 24, H. 1—2.

Koch, J. L. A., Die psychopathischen Minderwertigkeiten, Ravensburg 1891, namentlich S. 77 ff.

v. Krafft-Ebing, Allg. Ztschr. f. Psychiatrie 1875, Bd. XXXV, S. 324 u. S. 308.

Ders., Die transitorischen Störungen des Selbstbewußtseins, Erlangen 1868, S. 73.

Laehr, Allg. Ztschr. f. Psychiatrie 1873, Bd. XXIX, S. 604.

Laudenheimer, Sexuelle Zwangsvorstellungen bei einem Kinde, Neurol. Centralbl. 1902, S. 1147 u. der Kinderarzt 1902, No. 11.

Löwenfeld, Die psychischen Zwangserscheinungen, Wiesbaden 1904, namentlich S. 204, 381, 461.

Oppenheim, H., Die ersten Zeichen der Nervosität des Kindesalters, Berlin 1904.

Parry, L. A., Arithmomania, Lancet 12. II. 1898, S. 434.

Pick, A., Über einige bedeutsame Psychoneurosen des Kindesalters, Alt-Hochesche Samml zwangloser Abhandl. Bd. V, H. 1, Halle 1904, S. 12.

Pitres et Régis, L'obsession de la rougeur, Arch. de Neurol. 1897, Jan. p. 1—26.

Dieselben, Les obsessions et les impulsions, Bibl. internat. de psych., Paris 1902.

Rinecker, Über Irresein der Kinder, Allg. Ztschr. f. Psychiatrie 1875, Bd. XXXII, S. 562.

Scherpf, Zur Aetiologie und Symptomatologie kindlicher Seelenstörungen, Jahrb. f. Kinderheilk., NF. Bd. XVI, S. 312.

Stadelmann, Bemerkungen zur psychischen Behandlung des Zwangsirreseins, Allg. Med. Centr.-Ztg. 1899.

Voegl, Rusts Magazin f. d. ges. Heilk. 1822, Bd. XII, S. 458—463.

Welt, S., A contribution on the occurrance of mental disturbances following diseases in childhood, New-York Med. Journ. 18. III. 1893 (Fall 2).

Westphal, Berl. Klin. Wochenschr. 1877, No. 47, S. 688.

Derselbe, Über Zwangsvorstellungen, Arch. f. Psychiatrie 1878, Bd. VIII, spez. S. 739 (Sitz. der Berl. Med. Psych.-Gesellsch. 5. III, 1877).

Wille, Zur Lehre von den Zwangsvorstellungen, Arch. f. Psychiatrie 1882, Bd. XII, namentl. S. 17.

Häufigkeit und Ätiologie. Wollte man die Häufigkeit der Zwangsvorstellungen im Kindesalter nach der in der Literatur vorliegenden Kasuistik beurteilen, so müßte man ihr Vorkommen als selten bezeichnen. Ganz anders gestaltet sich die Erfahrung in der Sprechstunde. Fälle, in welchen die Zwangsvorstellungen sich bis in die Kindheit zurückverfolgen lassen, sind hier keineswegs selten. Namentlich läßt sich sehr oft feststellen, daß die Zwangsvorstellungen zwar erst in oder nach der Pubertät bestimmt hervorgetreten sind, aber rudimentär und gelegentlich doch schon in der Kindheit aufgetaucht waren. Man kann geradezu behaupten, daß die meisten Fälle von Zwangsvorstellungen schon vor der Pubertät auftreten. PITRES und RÉGIS[1]) fanden denn auch unter 100 Fällen von Zwangsvorstellungen 14 Fälle, in welchen das Auftreten vor das 10. Lebensjahr, 32 Fälle, in welchen das erste Auftreten in das 11. bis 15. Jahr, und 11 Fälle, in welchen es in das 16. bis 20. Jahr fiel.

In meinem eigenen Beobachtungsmaterial überwiegen die Mädchen erheblich. Auch in der Kasuistik der Literatur scheint das weibliche Geschlecht im Ganzen etwas häufiger befallen.

Sieht man, wie dies oben für diese Abhandlung festgesetzt wurde, von denjenigen Zwangsvorstellungen ab, welche lediglich als nebensächliches Begleitsymptom im Symptomenbild einer anderen Psychose auftreten, so ergibt sich für die reinen Fälle des kompulsiven Irreseins im Kindesalter als weitaus wichtigstes ätiologisches Moment die erbliche Belastung. Relativ oft ist sie gleichartig.[2]) In den meisten Fällen ist die erbliche Belastung so erheblich, daß man von einer erblichen Degeneration sprechen kann (vergl. z. B. den von DONATH mitgeteilten Stammbaum!). Es stimmt dies damit überein, daß Zwangsvorstellungen sehr häufig auch als Teilerscheinung der hereditären psychopathischen Konstitution, wie sie in einem späteren Abschnitt geschildert werden wird, auftreten. Es existieren ganz fließende Übergänge zwischen dem kompulsiven Irresein auf erblich-degenerativer Basis und der hereditären psychopathischen Konstitution mit Zwangsvorstellungen. Der Unterschied liegt nur darin, daß bei

[1]) Etwas anders gestaltet sich die Statistik von P. JANET (Les obsessions et la psychasthénie, Paris 1903, Bd. 1, S. 617), welcher unter 186 Fällen 7 im 2. Lustrum, 29 im 3. Lustrum und 46 im 4. Lustrum auftreten sah.

[2]) GANNOUCHKINE und SOUKHANOFF (Arch. de Neurol. 1903, Mai, S. 483) fanden bei einem Drittel aller Fälle (allerdings handelte es sich wohl größtenteils um Erwachsene) gleichseitige Belastung.

ersterem die Zwangsvorstellungen völlig dominieren, während sie bei der letzteren nur ein Symptom unter vielen ausmachen. Jenes Dominieren kann in den allerverschiedensten Graden stattfinden. Das absolute Dominieren bei der reinen Zwangspsychose stelllt also einen Grenzfall dar, etwa wie die Stupidität von uns als Grenzfall der stuporösen Paranoia aufgefaßt worden ist. Ganz ähnliche, aber weniger häufige [1]) Beziehungen bestehen zur Neurasthenie des Kindesalters. Letztere ist oft auch von Zwangsvorstellungen begleitet. Nicht selten treten die übrigen neurasthenischen Symptome ganz oder fast ganz zurück, so daß auch hier sich eine stetige Übergangsreihe von der Neurasthenie mit Zwangsvorstellungen zur reinen Zwangspsychose nachweisen läßt. Die Beziehung der kindlichen Hysterie zur Zwangsvorstellungspsychose ist als eine einfache Koordination aufzufassen: da beide sich sehr oft auf dem Boden der erblichen Belastung entwickeln, so kombinieren sie sich gelegentlich.

Weitere ätiologische Momente fehlen in vielen Fällen vollständig. Zuweilen läßt sich nachweisen, daß eine körperliche oder geistige Erschöpfung zur Zeit des Ausbruchs der Zwangsvorstellung bestanden hat. In einem Fall von S. Welt traten bei einem 12jährigen Mädchen Zwangsvorstellungen nach einem Typhus in der 3. Woche der Rekonvaleszenz auf. Auch eine gespannte negative Affektlage schien mir in einigen Fällen bedeutungsvoll. Bei vereinzelten Fällen, namentlich Ereuthophobie (Errötungsfurcht), war eine durch exzessive Onanie hervorgerufene vasomotorische Labilität neben der durch die Onanie bedingten Erschöpfung und Affektspannung ätiologisch wirksam. Der Hypothese Freud's, daß verhaltene Sexualerregungen eine wichtige ätiologische Rolle spielen, kann ich nicht beipflichten.

Symptomatologie. Die charakteristischen Merkmale der Zwangsvorstellung sind auch im Kindesalter leicht nachzuweisen. Nur wird man die Anforderungen an das Krankheitsbewußtsein bei Kindern nicht zu hoch stellen dürfen. Zuweilen fehlt dem Kinde die zur Krankheitseinsicht erforderliche Urteilsreife. Ich helfe mir in solchen Fällen in der Regel mit der Frage: möchtest du die Gedanken los werden? Für ein Kind mit Wahnvorstellungen hat diese Frage gar keinen Sinn, daher bekommt

[1]) Dies gilt nur für das Kindesalter. Ich stimme mit Séglas völlig darin überein, daß es eine Übertreibung ist, alle Zwangsvorstellungen auf erbliche Degeneration zurückführen zu wollen.

man auch in der Regel Antworten zu hören, wie: „ja, ich habe es aber doch getan" (bei Versündigungsvorstellungen), „sie lassen mich aber doch nicht los" u. ähnl. (bei Verfolgungsvorstellungen). Demgegenüber antwortet das mit Zwangsvorstellungen behaftete Kind auf jene Frage in der Regel mit einem rückhaltlosen Ja. Darin spricht sich eben das Fremdgefühl für die Zwangsvorstellung, der Kontrast der Zwangsvorstellung zum übrigen Denken aus, derselbe Kontrast, der bei dem Erwachsenen zur Krankheitseinsicht führt.[1])

Die Überwertigkeit ist stets sehr erheblich. Immerhin ist doch manchmal die Ablenkbarkeit durch Spiel und ähnliches größer als bei dem Erwachsenen.

Inhaltlich überwiegen im Ganzen die Zwangsvorstellungen in Urteilsform. Disparate Zwangserinnerungen sind relativ selten. Inzitierende Zwangsvorstellungen sind fast ebenso häufig wie Zwangsvorstellungen in Urteilsform.

Im übrigen ist der Inhalt äußerst mannigfaltig. Besonders häufig sind mysophobe Zwangsvorstellungen. Sie führen nicht selten zu einer allgemeinen Berührungsfurcht (Délire du toucher von Legrand du Saulle). Meist handelt es sich um die Vorstellung durch Berührung Schmutz oder Gift (z. B. in einem unserer Fälle Grünspan) auf sich und dann auch weiter auf die Umgebung zu übertragen. Fast ebenso häufig sind aichmophobe Vorstellungen. Der folgende Fall mag ein etwas klareres Bild dieser Form geben.

E. R., Mädchen, geb. 1892. Aufn. 31. I. 1905. Vater Trinker (täglich 25 Lit. Bier und große Mengen Cognac) und Diabetiker. Keine anderweitige Belastung. Geburt rechtzeitig, normal verlaufen. Stets etwas kränklich. Niemals Krampfanfälle. Kein protrahiertes Bettnässen. Lernen auf der Schule gleichmäßig gut. Auch sonst sehr anstellig, half z. B. der Mutter schon im Geschäft. Von der Mutter verzogen, „bekam stets seinen Willen"; eigensinnig. Noch nicht menstruiert.

Kurz vor Weihnachten 1904 jagte ihr — nach dem Bericht der Eltern — ein junger Mensch einen heftigen Schreck ein, indem er sie im Dunkeln plötzlich anrief. An demselben Abend wurde bei ihr noch nichts Auffälliges bemerkt. Am folgenden

---

[1]) Hierbei muß daran erinnert werden, daß auch bei dem Erwachsenen die Krankheitseinsicht keineswegs stets absolut ist, wie bereits Wille, Thomsen u. a. nachgewiesen haben.

Tage sollte sie Einkäufe machen. Sie hatte im Laden Angst vor den Leuten: „die hätten was an sich“, „sie müsse sterben“. Seitdem spuckt sie auf der Straße vor den Leuten aus, weil sie sich ekelt. Vor den eigenen Händen hat sie Ekel. Sie ißt z. B. ein Butterbrot nur, soweit sie es selbst nicht angefaßt hat. Sie wäscht sich alle Augenblicke die Hände, z. B. am Morgen des Aufnahmetages in einer Stunde 5 mal. Wenn sie Farbe sieht, denkt sie: „das ist giftig, nun muß ich sterben“. Vor jedem Menschen, der eine Stecknadel an sich hat, empfindet sie Angst, weil sie sich einbildet, sie müßte die Nadel aufessen. Vor Haaren hat sie dieselbe Angst. Schließlich wagte sie sich überhaupt nicht mehr auf die Straße.

Die Patientin selbst hat diese Darstellung noch in vielen Punkten ergänzt. Schon am Tage nach jenem Schrecken hatte sie, als sie abends zum Schlafen gehen sollte, die Angst, totgeschlagen zu werden. Dann fiel ihr ein, daß ihre Mutter sie einmal gewarnt hatte, mit Hunden zu spielen, weil die Hundehaare ihr in den Mund kommen könnten und sie dann sterben müsse. Nun dachte sie, mit Menschenhaaren, auch mit ihren eigenen, sei es dasselbe. Es war ihr immer, als ob sie Haare im Munde hätte, und sie gurgelte deshalb immer. Dann hatte sie einmal eine Schneiderin, die immer Stecknadeln im Munde trug, sagen hören: wenn sie eine herunterschlucke, müsse sie sterben. Nun fürchtete sie sich auch vor Stecknadeln. Wenn sie jemanden eine Stecknadel tragen sah, hatte sie im Hals immer das Gefühl, als ob sie eine Nadel verschluckt hätte. Ferner kam ihr auch immer der Gedanke, daß sie etwas gestohlen habe. Als sie öfters Bilder des Kaisers gesehen hatte, quälte sie auf der Straße der Gedanke, daß sie eine Majestätsbeleidigung ausgesprochen hätte. Sie hat zu Hause immer die Stecknadeln im Nähkasten gesammelt und vor dem Schlafengehen nachgezählt. Zur Zeit überwiegt noch die Stecknadelangst. Sie sagt jedoch selbst: „wenn eins weg ist, kommt immer etwas anderes.“. Insbesondere hatte sie auch noch vor Haaren und Geld Angst.

Zur Feststellung des psychologischen Tatbestandes wird sie noch, wie folgt, befragt:

[Ist das alles Unsinn?] Ja.

[Möchtest du's gern los werden?] Ja.

[Bist du krank?] Nein.

Die Angst ist auch von unbestimmten Sensationen in der Herzgegend begleitet: „es geht hier immer so hoch". Sie klagt auch jetzt noch über Jucken und Kratzen im Hals, so daß sie denken muß, sie habe eine Nadel verschluckt.

Nachträglich gab sie übrigens an, daß ihr schon vor einem halben Jahre bei dem Tod ihres Vaters der Gedanke gekommen sei, ihre Hände seien schmutzig. Die eingehende Intelligenzuntersuchung ergab ein völlig normales Resultat. Bei der körperlichen Untersuchung wurden nur leichte Degenerationszeichen (Unregelmäßigkeit der vorderen Haargrenze, unregelmäßige Pigmentierung der Iris, abstehende Ohren) gefunden. Hysterische und neurasthenische Symptome fehlten vollständig. Bei entsprechender Behandlung trat sehr bald Genesung ein.

Im Vordergrund standen sonach in diesem Fall mysophobe und aichmophobe Zwangsvorstellungen. Diese Kombination ist speziell im Kindesalter nicht selten. Ein ausgezeichnetes Beispiel myso- und aichmophober Zwangsvorstellungen bietet auch der 8jährige von Kalischer beobachtete, unbelastete, aber wahrscheinlich leicht neurasthenische Knabe: derselbe fürchtete Glas zu verschlucken, es war ihm, als müßte er ersticken, als habe er Gift genommen; hatte er beim Spielen mit seinen Zinnsoldaten einen verlegt, so dachte er, er habe ihn verschluckt und müsse sterben. Auch fürchtete er stets sich zu beschmutzen. Er bezeichnete dabei die Vorstellungen selbst als „Quatsch und verfluchte Einbildungen".

Gar nicht selten sind im Kindesalter auch Zwangsvorstellungen der Versündigung. Schon in dem oben mitgeteilten Fall waren sie neben myso- und aichmophoben Vorstellungen vorhanden, in dem folgenden, auszugsweise mitgeteilten Fall stehen sie ganz im Vordergrund:

G. L., 8½jähr. Mädchen. Der Vater litt im 8. Lebensjahre zeitweise an Pavor nocturnus. Sonst keine Belastung. Geburt rechtzeitig, aber durch die Zange. Gehen- und Sprechenlernen rechtzeitig. Niemals Krampfanfälle. Gute Schulleistungen. Geistig eher etwas zu rasch entwickelt. Übertrieben gewissenhaft. Ohne nachweisbare Veranlassung traten plötzlich Zwangsvorstellungen auf: sie sagte den Eltern, sie wäre so ängstlich, sie müßte weg, sie müßte wandern[1], sie habe ihre Eltern nicht lieb genug, sie habe den lieben Gott nicht lieb genug.

[1]) Auch als poriomanische Zwangsvorstellung bezeichnet.

Man konnte zunächst an eine Melancholie denken, indes ergab sich bald, daß das Kind, wenn sie einmal von den Vorstellungen loskommen kann, noch sehr ausgelassen sein kann, und daß auch jenes charakteristische oben erwähnte Fremdgefühl vorhanden ist.

Die körperliche Untersuchung ergab leichte rachitische Symptome, eine recht erhebliche Anämie (accidentelles systolisches Geräusch), sehr dürftige Muskelentwicklung, leichte symmetrische Druckpunkte und einige kongenitale Innervationsasymmetrien.

Nahe verwandt sind die Zwangsvorstellungen des Verdächtigseins und Auffallens. So mied ein Knabe, dessen Krankengeschichte wir Westphal verdanken, das Comptoir seines Vaters, weil ihm dort immer der Gedanke sich aufdrängte, man könne ihn im Verdacht haben Papiere weggenommen zu haben. Dieser oder ein ähnlicher, aber meist unbestimmterer zwangsmäßiger Vorstellungsinhalt liegt auch vielen (nicht allen) Fällen der sog. Ereuthophobie zu Grunde: Das Kind kann die Vorstellung nicht loswerden, man traue ihm etwas schlechtes zu, und es verrate sich durch Erröten, worauf sich letzteres denn auch meistens wirklich einstellt So errötete z. B. ein Patient von Pitres und Régis[1]), der seit dem 6. oder 7. Jahr an solchen Zwangsvorstellungen litt, vor den Schaufenstern auf der Straße, weil er die Vorstellung nicht los wird, daß man glauben könnte, er könne von den ausgestellten Gegenständen etwas wegnehmen. Andere Kinder können den Gedanken nicht loswerden, daß sie durch irgend eine körperliche Eigentümlichkeit auffallen. So wurde ein Patient Janet's von seinem 13. Jahr ab von der Zwangsvorstellung gequält, er falle durch seinen sehr früh gewachsenen Bart auf und verrate dadurch eine sexuelle Abnormität. Eine Patientin Janet's hatte schon vom 4. Jahr ab die Zwangsvorstellung, ihre Taille sei zu groß u. s. f. Diese Schamzwangsvorstellungen („obsessions de la honte du corps") führen dazu, daß solche Kinder die Straße und alle Menschen meiden, am liebsten im Halbdunkel leben, nichts essen wollen u. dgl. mehr. Ebenso kann sich der Akt des Essens mit krankhaften Schamzwangsvorstellungen verbinden.

Die bei den Erwachsenen so häufige Agoraphobie kommt im Kindesalter auffällig wenig vor.[2]) Auch pyrophobe Zwangs-

[1]) Arch. de Neurol. 1897, Janv., S. 5. Schließlich kann sich in solchen Fällen eine an Paranoia erinnernde Vorstellung des Beobachtetwerdens anknüpfen.
[2]) Dies hat schon Neale betont (Lancet 19. XI. 1898, S. 1322).

vorstellungen sind nicht häufig. Einen sehr charakteristischen Fall hat u. a. WILLE mitgeteilt.

Sehr viel seltener sind einzelne disparate Zwangserinnerungen im Kindesalter. Speziell beobachtet man noch am häufigsten die Überwertigkeit einer einzelnen Wortvorstellung. So erwähnt KOCH (S. 85) kurz den Fall eines 7jährigen Kindes, dem sich lange Zeit hindurch immer wieder der Gedanke „Ewigkeit, ewig, ewig" zusammenhangslos und zwangsweise zwischen das übrige Denken einschob. Die 7jährige Patientin PARRY's mußte bestimmte Sätze wie „gute Nacht, Mutter" etwa ein dutzend mal wiederholen, bevor sie zur Ruhe kam. Bei ihrem Vetter, einem 10jährigen Knaben spielte die Zahl 3 die Rolle einer disparaten Zwangsvorstellung (arithmomanische Form). In beiden Fällen war die motorische Tendenz sehr deutlich. Eine Patientin WESTPHAL's mußte im 8. Lebensjahr oft stundenlang das Wort „Mappe" wiederholen, ohne zu wissen warum. Hierher gehören auch manche Fälle der sogenannten Koprolalie. Die Kinder können den Gedanken an ein unanständiges Wort nicht loswerden und sind gezwungen, das Wort immer wieder auszusprechen. Ein hierhergehöriger, von KRAFFT-EBING mitgeteilter Fall (10jähriger Knabe) ist interessant, weil die Anfälle von Zwangsvorstellungen im Sinne der Koprolalie regelmäßig von Intercostalneuralgie und Konstriktionsgefühlen begleitet waren.

Die arithmomanen Zwangsvorstellungen können sich auch auf andere Bewegungen beziehen. So kannte ich einen Knaben, welcher auf der Straße immer auf den 3. oder 4. Pflasterstein treten zu müssen glaubte. Ein 14jähriger von BERKHAN beobachteter Knabe mußte, wenn er zufällig an einen Stein gestoßen war, noch wiederholt umkehren, um noch zweimal dagegen zu stoßen. Speit er aus, so muß er das Ausspeien noch zweimal wiederholen. Hat er zufällig einen Tintenfleck gemacht, so treibt es ihn noch zwei Tintenflecke daneben zu machen u. s. f.[1]) In solchen Fällen trägt die Zwangshandlung geradezu den Charakter einer abergläubischen Symbolhandlung. Mit der Unterlassung der Zwangshandlung verbindet sich oft die angstvolle Vorstellung irgend eines unbestimmten Unheils.

Noch seltener sind inzitierende Zwangsvorstellungen, welche das Kind zu aggressiven Handlungen drängen. So hatte eine

---

[1]) Einen ganz analogen Fall hat übrigens WESTPHAL bei einem 10jährigen epileptischen Knaben beobachtet. Auch ein Fall mysophober Zwangsvorstellungen bei einem epileptischen Kind ist von W. mitgeteilt worden.

11jährige Patientin Vogel's, deren Krankheitszustand wie in dem oben mitgeteilten Fall an einen heftigen Schrecken anknüpfte, die Zwangsvorstellung, die Pflegemutter, an der sie sehr hing, töten zu müssen. Sie äußerte sehr bezeichnend, „daß etwas hinter ihr sei, was sie dazu zwinge." Eine ähnliche Zwangsvorstellung hatte auch die konvergent belastete 10jährige Patientin Berger's. Eine 11jährige Patientin Donaths konnte kein rohes Fleisch und kein Küchenmesser sehen, weil sich ihr die Vorstellung aufdrängte, „sie müsse Jemand ein Stück vom Leib schneiden, das dann ebenso aussehen würde." Außerordentlich selten sind im Kindesalter auch die Fälle, in welchen die Zwangsvorstellung des Selbstmords auftritt. Ein sehr schönes Beispiel dieser Varietät hat Rinecker mitgeteilt: es handelte sich um einen 15jährigen Knaben, dem an der Eisenbahn die Zwangsvorstellung (ohne jede Gehörstäuschung!) kam: „du sollst dich auf die Schienen legen", am Wasser: „du sollst dich hinunterstürzen" u. s. f. Einen von mir selbst beobachteten Fall, in welchem die Zwangsvorstellung des Zerstörens von Gegenständen vorherrschte, werde ich unten ausführlich mitteilen.

In sehr vielen Fällen läßt sich übrigens der Nachweis führen, daß schon vor dem Auftreten spezialisierter und konzentrierter Zwangsvorstellungen eine allgemeine pathologische Reaktionsweise[1]) des Denkens und Fühlens im Sinn des kompulsiven Irreseins vorlag. Ein ausgezeichnetes Beispiel hierfür gibt der von Casper mitgeteilte Fall. Die wesentlichen Merkmale dieser pathologischen Reaktionsweise, die übrigens mitunter gleichartig vererbt wird, sind folgende:

1. Neigung zu theoretisch korrigierbaren, aber nicht unterdrückbaren Überwertigkeiten;
2. Abnormes Haften der Gefühlstöne der Angst;
3. Unterwertigkeit der Empfindungen bezüglich ihres Einflusses auf die Vorstellungen.

Dazu kommt oft noch die Neigung zu vagosympathischen Anfällen, d. h. Rückwirkungserscheinungen auf Magen, Darm, Herz und Blutgefäße.

---

[1]) Es entspricht dies etwa dem, was Soukhanoff als Constitution idéo-obsessive bezeichnet (Journ. of ment. pathol. Bd. V., Rev. neurol. 15. Aug. 1903, S. 860–861, Presse méd., 26. Sept. 1903 und Arch. de Neurol. 1904, Bd. XVIII, S. 305—312).

So werden die zahlreichen anamnestischen Angaben verständlich, welche in den Krankengeschichten der Kinder so oft wiederkehren: sie seien stets übertrieben gewissenhaft und pedantisch gewesen, eine peinliche Ordnungsliebe und krankhafte Schüchternheit sei immer aufgefallen, sie hätten abends Strümpfe und Schuhe immer genau symmetrisch hinlegen müssen, hätten Schularbeiten immer wieder abgeschrieben wegen kleiner gar nicht in Betracht kommender Mängel, hätten immer Furcht gehabt anderen Unrecht zu tun oder getan zu haben oder in den Verdacht eines Vergehens zu geraten u. dgl. m.

Von diesem Standpunkte aus wird es ferner begreiflich, daß gerade im Kindesalter die Zwangsvorstellungen oft multipel auftreten. Ferner verstehen wir, daß zuweilen die Zwangsvorstellungen sich überhaupt nicht spezialisieren, sondern an jede beliebige Empfindung bezw. Situation angeknüpft werden. Das häufigste Bild dieser ganz allgemeinen Zwangsvorstellungen ist die sog. Zweifelsucht, die folie du doute Legrand du Saulle's. Die mit dieser Zweifelsucht behafteten Kinder werden durch fortwährende Gegenvorstellungen gequält. Sie können den Gedanken nicht loswerden, daß sie das Streichhölzchen nicht ordentlich ausgeblasen, die Tür nicht richtig verschlossen, die Hände nicht sauber genug gewaschen hätten, daß sie ihre Schularbeiten nicht vollständig erledigt hätten, daß sie bei einer Aussage irgendwo von der Wahrheit abgewichen wären u.s.f. Dabei spielt das Mißtrauen in die eigenen Empfindungen (vergl. oben sub 3) eine erhebliche Rolle. Auf ein physiologisches Moment, durch welches diese Zweifelsucht, soweit es sich um die Ausführung bestimmter Bewegungen handelt, begünstigt wird, habe ich in meinem Leitfaden der physiologischen Psychologie hingewiesen (7. Aufl., S. 154). Diese Zweifelsucht leitet oft zu der sog. Frage- oder Grübelsucht hinüber. Bei dieser handelt es sich um Zwangsvorstellungen in Frageform. Das Kind fühlt den Zwang fortwährend über Fragen zu grübeln und an seine Umgebung Fragen zu stellen, an denen es wirklich gar kein Interresse nimmt und die oft auch tatsächlich ganz trivial und unsinnig sind. So fragt das Kind immer wieder: warum sind die Stühle von Holz? warum hat der Tisch vier Beine u. s. f. Der Inhalt der Antwort ist dabei dem Kinde fast gleichgültig, es verlangt nur überhaupt eine Antwort, wird aber durch diese auch nicht befriedigt, weil sich sofort neue zwangsmäßige Fragen einstellen. Auch religiöse Grübeleien können den Hauptinhalt dieser Frage-

sucht bezw. Grübelsucht ausmachen. In einem interessanten Fall KRAFFT-EBINGS traten solche religiösen Zwangsgrübeleien anfallsweise auf.

Ein anderes Bild dieser ganz allgemeinen Zwangsvorstellungen kann als kompulsive Panphobie bezeichnet werden. Das Kind knüpft fast an jeden Sinneseindruck die Zwangsvorstellung eines drohenden Unheils: es glaubt auf der Straße überfahren, vom Gewitter erschlagen, von jedem Kameraden angesteckt zu werden; jeder Fensterflügel weckt die Vorstellung, er könnte herunterfallen und das Kind selbst oder andere erschlagen, jede Öffnung, jedes Wasser die Vorstellung, das Kind selbst oder ein anderer könne hineinfallen u. s. f. Das Ignorieren solcher Millionstel-Wahrscheinlichkeiten ist diesen Kindern ganz unmöglich. In dem Fall WILLES waren diese panphoben Zwangsvorstellungen besonders ausgeprägt.

Begleitende Angstaffekte fehlen bei den Zwangsvorstellungen der Kinder selten. In der Regel läßt sich nachweisen, daß die Zwangsvorstellung primär und der Angstaffekt sekundär ist (im Sinne der ursprünglichen Definition, welche WESTPHAL für die Zwangsvorstellungen gegeben hatte), doch existieren auch manche Fälle, in denen unverkennbar die Zwangsvorstellungen sich auf dem Boden einer primären, zunächst unbestimmten „Angststimmung" entwickeln (vergl. oben S. 5 ff.).[1] Äußerst selten bleibt eine affektive Reaktion ganz aus, nach meinen Erfahrungen nur bei debilen Individuen und auch bei diesen nur ganz ausnahmsweise.

Sehr viel seltener werden die Zwangsvorstellungen von Halluzinationen begleitet. Die französischen Autoren beschreiben solche Fälle als „obsession hallucinatoire" (SÉGLAS). Das Kind sieht entsprechend seiner Zwangsvorstellung einen Feuerschein und dergl. mehr, oder es hört entsprechend der motorischen Tendenz seiner Zwangsvorstellung eine imperative Stimme. Meist haben diese Halluzinationen nur eine geringe sinnliche Lebhaftigkeit. Es handelt sich nur um einen unbestimmten Schein, um eine leise, kaum hörbare Stimme. In anderen Fällen ist umgekehrt die Zwangsvorstellung von Anfang an von einer Halluzination begleitet. Ausnahmsweise kann sogar das Auftreten der Zwangs-

[1] Namentlich SÉGLAS hat dies mit zutreffenden Beispielen belegt. Die generelle Behauptung von PITRES und RÉGIS: „l'obsession est un état morbide à base émotive" ist andrerseits sicher nicht zutreffend (Arch. de Neurol. 1897, Nov., p. 417 ff.). Sie würde uns zu der alten Lehre MOREL's vom Délire émotif zurückführen.

vorstellung in der Form einer Halluzination erfolgen. Solche Fälle nähern sich der Hallucination obsédante von Séglas. Die sinnliche Lebhaftigkeit der Halluzination ist dann oft auch recht erheblich, während die Halluzinationen in den vorerwähnten Fällen oft so wenig lebhaft sind, daß sie zu den sog. Pseudohalluzinationen (Kandinsky) gerechnet werden können.[1] Der folgende Fall mag diese Form näher erläutern.

Gustava H., geb. 30. VIII. 1896 (I. No. 1906/101). Aufn. 9. II. 1906. Unehelich geboren. Die Mutter ist an Lungenschwindsucht gestorben. Die ganze Familie mütterlicherseits soll an Lungenschwindsucht gestorben sein. Über den Vater ist nichts bekannt. Die Entwicklung des Kindes soll normal gewesen sein. Auf der Schule faßte es leicht auf, vergaß aber rasch wieder; Rechnen ging ziemlich schlecht; niemals sitzen geblieben. Schon seit dem 6. Lebensjahr bald linksseitige bald doppelseitige Kopfschmerzen, meistens zweimal wöchentlich und jedesmal von 2 tägiger Dauer,[2] stets mit Übelkeit verknüpft. Sehr oft Schwindelanfälle früh bei dem Aufstehen, mit Scheinbewegungen. Keine Krampfanfälle. Charakterentwicklung normal: anhänglich, nascht und lügt nicht; ob einzelne Tierquälereien vorgekommen sind, ist zweifelhaft geblieben.

Seit 4 Jahren hört es, sobald es allein ist und nur bei Tage, eine Stimme, die ihr sagt: tu' rasch 'was Böses, tu' 'was Böses. Die Stimme läßt ihr keine Ruhe, bis sie etwas Böses getan hat. Sie zerschneidet dann, wie die Pflegemutter berichtet, „sinnlos, mit affenartiger Geschwindigkeit" Betten, Strümpfe, Blusen mit der Schere, zerkratzt die Möbel und bohrt Löcher hinein. Hat sie kein Instrument, so zieht sie mit den Fingernägeln lange Streifen in die Politur. Wird sie ertappt, so versucht sie aus Angst vor Prügeln sich herauszureden oder zu leugnen. Die Pflegemutter versuchte vergeblich auf ärztlichen Rat durch Prügel das Kind von den Zerstörungen abzubringen. Sie fand, daß je mehr sie das Kind schlug, um so schlimmer und um so häufiger die Handlungen auftraten. In der letzten Zeit vor der Aufnahme brachte das Kind selbst der Pflegemutter den Stock und verlangte Schläge von ihr, damit sie die Sache endlich einmal lasse. Die Mutter kam nun selbst auf den Gedanken, daß

[1]) Vergl. Pick, Prag. Med. Wochenschrift 1895, S. 451.

[2]) Die zeitlichen Angaben des Kindes selbst über diese Migräneanfälle weichen etwas ab.

es sich um einen krankhaften Zustand handeln müsse, und suchte mit dem Kind die Klinik auf.

Das Kind gibt selbst an, daß sie die Stimme in der Brust, unterhalb des Schwertfortsatzes des Brustbeins, hört. Die Stimme ist leise, flüsternd, aber deutlich und ihr unbekannt. Zuhalten der Ohren ist ganz einflußlos. Die Stimme sagt stets nur die oben angegebenen Worte. Einen bestimmten Befehl gibt sie ihr niemals. Die Patientin sagt selbst, es sei so ein böser Teufel in ihr. Die Stimme „spricht zu ihr solange, bis sie's getan hat". Sie kämpft zuerst gegen die Stimme an, unterliegt aber fast stets. Von Angst ist der Zustand nicht begleitet. Wenn sie nachgegeben hat, fühlt sie Reue. Sie bestätigt, daß sie die Stimme nur hört, wenn sie allein ist.[1]) Andere Stimmen hat sie niemals gehört. Wohl aber hat sie gelegentlich Visionen gehabt. Sie berichtet über diese selbst folgendes: im Dunkeln sieht sie öfters, sowohl wenn sie allein ist wie wenn andere zugegen sind, bald mit offenen, bald mit geschlossenen Augen „in der Mitte ganz dicht vor sich" einen Menschenkopf in natürlicher Größe, der ihr böse Augen macht. Sie denkt oft, „der Kopf wolle sie tot machen", und kriecht vor Angst unter die Bettdecke. Zuweilen sieht sie auch eine schwarze Gestalt, die ein Beil oder ein Messer in der Hand hält. Zuhause soll sie auch Sterne und von der Seite weghuschende Mäuse gesehen haben. Sie weiß, daß alles dies nur Einbildungen sind.

Die Intelligenz erwies sich völlig intakt. Die körperliche Untersuchung ergab nur halbseitig überwiegende Druckpunkte und weit angewachsene Ohrläppchen.

Dieser Fall bietet in mehr als einer Beziehung ein außergewöhnliches Interesse. Zweifellos handelt es sich um eine psychopathische Konstitution. Zur Zeit treten jedoch die Zwangsvorstellungen so sehr in den Vordergrund, daß man wohl berechtigt ist von einer Geistesstörung aus Zwangsvorstellungen zu sprechen. Die motorische (inzitierende) Tendenz ist von Anfang an sehr ausgesprochen. Man könnte einen Augenblick zweifeln, ob es sich wirklich um inzitierende Zwangsvorstellungen handelt, d. h. um inzitierende, von Krankheitsbewußtsein begleitete Vorstellungen und nicht etwa um inzitierende Vorstellungen ohne

---

[1]) Bezüglich dieses Einflusses des Alleinseins verweise ich auf meine Abhandlung über psychopathische Konstitutionen, Char. Annalen, Jahrg. XXX, S. 186.

Krankheitsbewußtsein,[1]) wie sie — wenn auch seltener — ebenfalls gelegentlich im Kindesalter vorkommen; indes hat eine sorgfältige Beobachtung ergeben, daß es sich zweifellos um echte Zwangsvorstellungen handelt: das Kind will die Vorstellungen los werden, es betrachtet sie selbst durchaus als Eindringlinge, sie verhalten sich etwa wie Fremdkörper im physischen Organismus, sie werden nicht als äquivalente Vorstellungen in den Ablauf der normalen Vorstellungen eingegliedert und verwoben. Sehr charakteristisch ist in dieser Beziehung auch die Mitteilung der Pflegemutter, daß das Kind oft mit einer Puppe spielt und sich dieser gegenüber als Mutter geberdet und dabei ihrer Pflegemutter den Rat gibt, das Kind (die Puppe) zu schlagen, „wenn sie so etwas tut". Vor allem ist aber bemerkenswert, daß die Zwangsvorstellung von Anfang an in der Form einer Halluzination auftrat. Zugleich aber wird uns diese halluzinatorische Einkleidung hier leichter verständlich, da es sich bei dem Kind um eine abnorme Erregbarkeit bezw. Ansprechbarkeit der kortikalen Sinnessphären handelt, wie aus dem Vorhandensein von Visionen, welche mit der Zwangsvorstellung nichts zu tun haben, unzweifelhaft hervorgeht.

In der Klinik ist der ganze Zustand sofort gewichen. Die definitive Prognose bleibt allerdings zweifelhaft.

Eine besondere Komplikation des Symptomenbildes entsteht schließlich dadurch, daß nicht selten neben den Zwangsvorstellungen auch krankhafte motorische Impulse auftreten, welche von Vorstellungen überhaupt nicht begleitet sind, die sog. Tics impulsifs der Nervenheilkunde.[2]) Guinon hat zuerst auf die Häufigkeit dieser Kombination aufmerksam gemacht. Bei solchen Kindern findet man neben den Zwangsvorstellungen und den von diesen bedingten Zwangshandlungen allerhand Tic-Bewegungen im Gesicht (Schnüffel-, Lach- u. a. bewegungen, Nachahmen von Tierstimmen, Grimassieren, Schnalzen etc.), im Rumpf und in den Extremitäten (Zucken der Schultern u. a. m.), für welche eine Motivvorstellung ganz fehlt.[3]) Bald handelt es sich nur um

---

[1]) Ich habe solche Vorstellungen als phrenoleptische bezeichnet.

[2]) Bezüglich dieser Maladie des tics verweise ich auf: Guinon, Revue de méd. 1886; Gilles de la Tourette, Arch. de Neurol. 1884, Juillet, S. 68—74 u. 1885, Janv., S. 19 ff.; Jolly, Charité-Annalen 1892, S. 740; Meige u. Feindel, Der Tic, sein Wesen und seine Behandlung, deutsch von O. Giese, Leipzig 1903.

[3]) Die oben erwähnte Koprolalie bildet den Übergang zwischen den Zwangsvorstellungshandlungen und den Tic-Bewegungen.

eine isolierte Tic-Bewegung, bald um zahlreiche Tics (Tic général).[1])

Verlauf und Ausgänge. Das erste Auftreten der einzelnen Zwangsvorstellung kann perakut erfolgen, doch sind häufig schon längere Zeit leichtere Symptome im Sinne der oben geschilderten Constitution idéo-obsessive vorausgegangen. Der weitere Verlauf hängt in hohem Maaß von dem Milieu und der Behandlung ab. Durch frühzeitige Versetzung in eine andere Umgebung werden zuweilen die Zwangsvorstellungen äußerst rasch zum Schwinden gebracht. Überhaupt ist eine Neigung zu Remissionen unverkennbar. Andererseits ist ebenso sicher, daß dauernde und vollständige Heilungen ziemlich selten sind. In der Pubertät und jenseits der Pubertät sind Rückfälle sehr häufig. Eine ausreichende Statistik, um diese Häufigkeit zahlenmäßig auszudrücken, fehlt noch. Die Weiterentwicklung der kindlichen Zwangsvorstellungen zu Wahnvorstellungen,[2]) also etwa zu einer chronischen Paranoia kommt nur sehr selten vor. Hin und wieder habe ich beobachtet, daß die Zwangsvorstellungen das Vorspiel einer Dementia hebephrenica (s. praecox) bildeten.

Abgrenzung, Komplikationen, Diagnose. Die Geistesstörung aus Zwangsvorstellungen ist keine so wohl abgegrenzte Psychose wie z. B. die Melancholie. Insbesondere wurde bei der Besprechung der Ätiologie schon auf die engen Beziehungen einerseits zur Neurasthenie und anderseits zur erblichen psychopathischen Konstitution hingewiesen. Auch zu dem angeborenen Schwachsinn und zwar zu seiner leichtesten Form, der Debilität, bestehen insofern Beziehungen, als etwa in einem Fünftel aller Fälle auch ein leichter angeborener Intelligenzdefekt vorliegt. Noch etwas häufiger ist nach meinen Erfahrungen diese Komplikation in den mit Tic général komplizierten Fällen. Der gelegentlichen Beziehungen zur Epilepsie und Hysterie ist oben bereits gedacht worden.

Diagnostisch wesentlich anders sind die Zwangsvorstellungen zu beurteilen, welche sich im Verlauf einer Melancholie zuweilen statt der viel häufigeren Wahnvorstellungen einstellen (vergl. Heft 2, S. 37). Die Differentialdiagnose ist hier sofort

[1]) Vergl. auch Joffroy, Des myopsychies. Association des troubles musculaires et des troubles psychiques. Rev. neurol. 1902, No. 7, S. 289.

[2]) Hierher gehört z. B. ein interessanter Fall von Séglas (Arch. de Neurol. Janv. 1903, S. 39), in dem die ersten Zwangsvorstellungen schon im 14. Jahr auftraten und etwa im 40. Jahr allmählich in Wahnvorstellungen übergingen.

damit gegeben, daß eine kontinuierliche Depression im Sinne der Melancholie besteht, während Kinder mit der Geistesstörung aus Zwangsvorstellungen gelegentlich noch sehr lustig sein können. Übrigens kommt zuweilen auch eine echte interkurrente Melancholie bei Zwangsvorstellungskranken vor.[1])

Gegen die Pubertät hin ist auch Vorsicht in Bezug auf Verwechslungen mit der Dementia hebephrenica geboten. Man versäume in keinem Fall, auf die charakteristischen Symptome dieser Psychose (Heft 2, S. 7 ff.) bei der Untersuchung und bei der Erhebung der Anamnese zu fahnden.

Behandlung. Die Behandlung beginnt, wofern dies zu ermöglichen ist, am besten mit der Versetzung des Kindes in eine neue Umgebung. Die Aufnahme in eine Anstalt (Nervenheilanstalt, Nervenklinik) kommt nur in hartnäckigen Fällen in Betracht. Oft genügt die Übersiedelung in eine verwandte oder fremde Familie bezw. Pension. Mit Strafen wird fast niemals etwas erreicht. In vielen Fällen ist es zweckmäßig, zunächst für einige Wochen Bettruhe anzuordnen oder wenigstens die Anlässe zum Auftauchen der Zwangsvorstellung völlig fernzuhalten. Hat sich so der assoziative Konnex des bezw. Anlasses mit der Zwangsvorstellung etwas gelockert, so beginnt man mit methodischen psychotherapeutischen Übungen im Sinne der Angewöhnung und Abhärtung. Genauere Anweisungen für diese Übungen habe ich in meinem Lehrbuch der Psychiatrie gegeben.

Daneben ist eine Allgemeinbehandlung dringend notwendig. Vor allem beseitigt man alle schädigenden Momente in der Lebensweise des Kindes (Genuß von Tee, Kaffee, Alkohol, unzweckmäßige Lektüre u. s. f.). Liegt eine erbliche psychopathische Konstitution oder eine Neurasthenie vor, so sind alle diejenigen Maßregeln durchzuführen, welche weiterhin in den einschlägigen Abschnitten zur Sprache kommen werden. Besonders zu empfehlen ist eine regelmäßige Gymnastik und Ablenkung durch objektive Beschäftigung (Sammeln etc.). Laue hydropathische Einpackungen und kleine Dosen Natr. bromat. (etwa 1,0 pro die bei 12jährigen Kindern, bei jüngeren im Verhältnis weniger) sind zweckmäßig, um die mit den Zwangsvorstellungen verbundene Affekterregbarkeit herabzusetzen. Einpackungen sind namentlich auch in den von schwerer Angst begleiteten Anfällen von akuter Häufung der Zwangs-

[1]) Vergl. auch Janet, Obsessions et Psychasthénie, Bd. I., S. 659.

vorstellungen von großem Nutzen; auch eine kühle Abreibung kann in diesem Falle versucht werden. Die Hypnose leistet fast niemals etwas und ist nicht unbedenklich.

Nahe verwandt mit der Geistesstörung aus Zwangsvorstellungen sind die Fälle, welche ich als

„phrenoleptisches Irresein“

beschrieben habe und welche oft auch als „impulsives Irresein“ bezeichnet worden sind. Sie unterscheiden sich von den soeben besprochenen Fällen durch die Abwesenheit des Krankheitsbewußtseins. Die Überwertigkeit der Vorstellungen ist dieselbe. In Anbetracht der außerordentlichen Seltenheit dieser Fälle muß auf eine nähere Besprechung hier verzichtet werden. Ich verweise daher nur auf die Darstellung in meiner Psychiatrie (2. Aufl., S. 483).

g. Die psychopathischen Konstitutionen.

Nächst dem angeborenen Schwachsinn bilden die psychopathischen Konstitutionen die häufigste, praktisch weitaus wichtigste Geistesstörung des Kindesalters. Daher wird ihnen auch im Folgenden eine besonders ausführliche Darstellung gewidmet.

Allgemeiner Krankheitsbegriff. Man versteht unter psychopathischen Konstitutionen im Gegensatz zu den vollentwickelten Psychosen psychische Krankheitszustände, welche nur leichtere, wenn auch oft sehr mannigfaltige psychische Krankheitssymptome darbieten und nur hin und wieder und vor allem nur vorübergehend zu schwereren Krankheitssymptomen führen. Die Krankheitseinsicht ist in der Regel leidlich gut erhalten. Meist (nicht stets) handelt es sich um chronische Zustände, welche tief in der ganzen psychischen Organisation des Individuums begründet sind. Die Symptome können auf allen Gebieten des psychischen Lebens liegen. Da sie meistens nur leicht oder wenigstens, wenn schwerer, nur vorübergehend sind, so kann man oft nur von psychopathischen Tendenzen im Sinn bestimmter Symptome sprechen. So begegnen wir der Tendenz zu bestimmten pathologischen Stimmungen oder Affekten, der Tendenz zu Sinnestäuschungen (Halluzinationen und Illusionen), der Tendenz zu Wahn- und Zwangsvorstellungen u. s. f. Es liegt auf der Hand,

daß damit die psychopathischen Konstitutionen ein Grenzgebiet zwischen Geistesgesundheit und Geisteskrankheit darstellen.

Die Einteilung der psychopathischen Konstitutionen kann entweder vom symptomatischen oder vom ätiologischen Standpunkt aus erfolgen. Vom symptomatischen Standpunkt aus würde man zunächst diejenigen psychopathischen Konstitutionen unterscheiden können, welche auf dem Boden einer funktionellen Neurose[1]) sich entwickeln. Es ist dies namentlich die neurasthenische, die hysterische, die epileptische und die choreatische psychopathische Konstitution. Auf Grund der speziellen Richtung der psychischen Symptome wäre dann weiter eine depressive psychopathische Konstitution, eine hyperthymische psychopathische Konstitution, eine obsessive (kompulsive), eine paranoide psychopathische Konstitution zu unterscheiden u. s. f. Dazu kämen viele gemischte Formen. Andrerseits hätte man vom ätiologischen Standpunkt eine erblich-degenerative, eine toxische (z. B. alkoholistische), eine traumatische psychopathische Konstitution u. a. m. zu unterscheiden. Diese beiden Einteilungen lassen sich nicht zur Deckung bringen und sind auch nicht gleichwertig; vielmehr ergibt schon eine oberflächliche Durchmusterung der Fälle, daß z. B. die erbliche Degeneration zwar häufig, aber keineswegs stets eine bestimmte psychopathische Konstitution hervorruft, und daß auch die übrigen ätiologisch definierten psychopathischen Konstitutionen sich ähnlich verhalten. Der folgenden Darstellung ist daher die symptomatologische Einteilung zu Grunde gelegt. Eine Abweichung habe ich mir nur aus praktischen Gründen insofern gestattet, als ich eine ziemlich scharf abgrenzbare, vorzugsweise auf dem Boden der erblichen Degeneration vorkommende, ihren Symptomen nach meist gemischte psychopathische Konstitution als erblich degenerative in die symptomatologische Reihe aufgenommen habe. Nur der Name ist damit dem ätiologischen Einteilungsprinzip entlehnt. Keineswegs soll damit gesagt werden, daß andere psychopathische Konstitutionen nicht auf dem Boden der erblichen Belastung vorkommen; wir wissen im Gegenteil, daß z. B. auch die hysterische psychopathische Konstitution, ferner die depressive und paranoide psychopathische Konstitution sehr oft

[1]) Bezüglich der Frage, wie weit die Neurose als Ursache der psychopathischen Konstitutionen anzusehen ist, und wie weit sonach bei dieser Unterscheidung auch der ätiologische Standpunkt schon mitspricht, verweise ich auf meine Arbeit in den Charité-Annalen Bd. XXIX.

auf degenerativem Boden sich entwickeln. Hiermit wird es auch verständlich, daß unter den verschiedenen psychopathischen Konstitutionen die mannigfachsten Kombinationen und Übergangsformen vorkommen. Was wir in der Darstellung trennen müssen, ist im konkreten Fall sehr oft vereinigt.

Manche andere psychopathischen Konstitutionen werden hier übergangen, weil sie im Kindesalter zu selten sind. Ferner ist noch vorauszuschicken, das alle die hier aufgeführten psychopathischen Konstitutionen nicht nur bei vollsinnigen, sondern auch bei angeboren schwachsinnigen, namentlich leicht schwachsinnigen, also debilen Kindern vorkommen. Die Mannigfaltigkeit der hierher gehörigen Fälle wird hierdurch noch komplizierter. Schließlich treten sekundär nun auch oft genug erworbene funktionelle Psychosen und erworbene Defektpsychosen auf dem Boden einer psychopathischen Konstitution auf. Ohnehin wird sich ergeben, daß auch zwischen den einzelnen psychopathischen Konstitutionen und den einzelnen vollentwickelten Psychosen fließende Übergänge vorkommen. Man hat also jedenfalls streng genommen hier diagnostisch stets mit 4 Möglichkeiten zu rechnen:

A. einfache psychopathische Konstitution,
B. Debilität + psychopathische Konstitution,
C. Psychopathische Konstitution + vollentwickelte Psychose,
D. Debilität + psychopathische Konstitution + vollentwickelte Psychose.

Im folgenden werden namentlich besprochen:

α. die allgemeine[1]) degenerative psychopathische Konstitution,
β. die hysterische psychopathische Konstitution,
γ. die epileptische psychopathische Konstitution,
δ. die neurasthenische psychopathische Konstitution,
ε. die choreatische psychopathische Konstitution,
ζ. die depressive und andere affektive psychopathische Konstitutionen,
η. die paranoide psychopathische Konstitution,
ϑ. die obsessive oder kompulsive psychopathische Konstitution.

[1]) Durch die Beifügung des Wortes „allgemein“ will ich hervorheben, daß es sich nicht um eine jener spezialisierten psychopathischen Konstitutionen (wie die hysterische, paranoide u. a.) handelt, welche sich gleichfalls oft genug auf dem Boden einer schweren erblichen Belastung entwickeln.

In der Reihenfolge der Besprechung werde ich mir einige Abweichungen erlauben.

a. Die allgemeine degenerative psychopathische Konstitution.

Krankheitsbegriff. Wie aus den vorausgehenden Erörterungen sich ergeben hat, existiert eine sehr charakteristische allgemeine psychopathische Konstitution, welche fast nur auf dem Boden schwerer erblicher Belastung, also der erblichen Degeneration vorkommt und daher die Bezeichnung „allgemeine degenerative psychopathische Konstitution" verdient. Nur in frühester Kindheit aufgetretene organische Hirnkrankheiten (auch Traumen) können gelegentlich zu einem ähnlichen Symptomenbild führen. In der Literatur findet man diese Fälle unter den verschiedensten Bezeichnungen. Die französischen Psychiater, namentlich Magnan und seine Schule, beschreiben sie als die leichteste Stufe der Folie héréditaire. Oft werden die hierher gehörigen Kranken auch einfach als „dégénérés" oder „déséquilibrés" bezeichnet.[1]) Koch hat diese Fälle mit anderen ganz heterogenen unter dem unzweckmäßigen Namen „psychopathische Minderwertigkeiten" vereinigt.

Literatur. So umfangreich die Literatur über die erbliche Degeneration im allgemeinen ist, so spärlich sind doch die Spezialabhandlungen über die degenerative psychopathische Konstitution im Kindesalter. Selbst die für die anderen Geisteskrankheiten des Kindesalters zitierten Speziallehrbücher von Emminghaus u. a. lassen im Stich. Nur Manheimer (Les troubles mentaux de l'enfance, Paris, 1899, S. 80 ff.) widmet der „Dégénérescence mentale" ein besonderes Kapitel.

Häufigkeit und Ätiologie. Die Ätiologie ist durch den Namen und Krankheitsbegriff bereits gegeben. Auch wurde bereits erwähnt, daß ausnahmsweise vikariierend für die erbliche Belastung als ätiologisches Moment eine infantile Hirnkrankheit eintreten kann. Auch eine schwere Infektionskrankheit im frühesten Kindesalter soll ganz ausnahmsweise ähnlich wirken können. Endlich will ich nicht verschweigen, daß ich im Laufe der Jahre einige wenige Fälle beobachtet habe, wo das exquisite Bild der degenerativen psychopathischen Konstitution vorlag und auch mehrere Geschwister an degenerativen Psychosen litten, und

---

[1]) Im Gegensatz zu den Debilen werden sie auch oft als „dégénérés supérieurs" bezeichnet.

wo trotzdem weder irgend eine erbliche Belastung, noch irgend ein anderes ätiologisches Moment ausfindig zu machen war.[1]) Man könnte sich in solchen äußerst seltenen Fällen mit der Annahme helfen, daß zwar das väterliche und das mütterliche Keimplasma an sich normal war, daß aber beide gewissermaßen nicht zu einander paßten, sodaß ihre Konjugation zu pathologischen Produkten führen mußte.

Die Häufigkeit der erblichen psychopathischen Konstitution ist außerordentlich verschieden. Bis zu einem gewissen Grade geht sie, wie ohne weiteres verständlich ist, der allgemeinen psychischen Morbidität parallel. Daneben spielen jedoch auch andere Faktoren eine bemerkenswerte Rolle. Inzucht bezw. Konsanguineität der Eltern gilt bekanntlich heute an sich nicht mehr als belastend; nur wenn zugleich andere belastende Momente vorliegen, scheint durch die Inzucht die Wirkung dieser belastenden Momente besonders deletär zu werden. Meine Beobachtungen sprechen nun sehr dafür, daß gerade auch die allgemeine degenerative psychopathische Konstitution sich besonders häufig auf dem Boden einer solchen konsanguinen und sonach konvergenten Belastung entwickelt. In der Mehrzahl der Fälle handelt es sich jedoch einfach um konvergente Belastung ohne Konsanguineität, und zwar ist die Belastung sehr verschiedenartig. Es steht das in einem bemerkenswerten Gegensatz zu der Belastung bei den spezialisierten psychopathischen Konstitutionen (z. B. der depressiven, obsessiven u. s. f.), welche auffällig oft einseitig und dabei auch gleichartig ist. Zweifellos ist ferner die Milieuwirkung nicht gleichgiltig. Auch die Anlage der degenerativen psychopathischen Konstitution kann durch günstige Verhältnisse ausgeglichen werden, während ungünstige ihre Entwicklung fördern. So erklärt sich die erschreckende Häufigkeit psychopathischer Konstitutionen in den Großstädten und ihre relative Seltenheit bei der Landbevölkerung. Auch anderen Schädlichkeiten wird man, unbeschadet der Bedeutung der erblichen Belastung, gelegentlich eine mithelfende ätiologische Rolle zuschreiben dürfen; eine unbefangene Beobachtung lehrt jedoch, daß in den meisten Fällen die erbliche psychopathische Konstitution, wofern sie überhaupt einmal angelegt ist, auch unter den günstigsten Verhältnissen doch zur Entwicklung kommt.

---

[1]) Es sind darunter auch Fälle, in denen ein Zweifel an der legitimen Geburt des Kindes sicher nicht gerechtfertigt erschien.

Symptome. Die degenerative psychopathische Konstitution ist fast stets auch von **körperlichen** Symptomen, den sog. **Degenerationszeichen** (Stigmata degenerationis) begleitet. Diagnostisch sind diese insofern sehr bedeutungsvoll, weil sie oft schon vor den psychischen Symptomen leicht nachzuweisen sind und somit oft schon sehr früh zur richtigen Diagnose hinleiten.

Die interessantesten unter diesen Degenerationszeichen liegen auf dem Gebiet der Entwicklung der Genitalien. Es ist sehr wohl verständlich, daß die erbliche Degeneration gerade auf diesem Gebiet mannigfache Abnormitäten bedingt. In vielen Fällen handelt es sich lediglich um eine verzögerte Genitalentwicklung. Die Genitalien sind auffällig klein. Der Descensus testiculorum bleibt einseitig oder doppelseitig aus. Die Pubertät verspätet sich in auffälliger Weise. Auf psychischem Gebiet kann sich hiermit eine abnorme sexuelle Frigidität verbinden. Umgekehrt wird man in anderen Fällen durch die abnorm frühe Entwicklung der Genitalien überrascht. Bei Mädchen kann sich dies darin äußern, daß die Menstruation schon ungewöhnlich früh auftritt. So kannte ich eine äußerst schwer belastete Familie, in der ein Mädchen bereits im 1. Lebensjahr 3—4 mal Genitalblutungen hatte, die ihrem Typus nach als menstruelle anzusprechen waren. In der Literatur sind noch mehrere ähnliche Fälle verzeichnet.[1]) Dem geht auf psychischem Gebiet oft, aber nicht stets eine abnorm frühe Entwicklung des Geschlechtstriebs parallel. Meist äußert sich diese in einer sehr früh auftretenden, durch Verführung, Wurmreiz etc. nicht zu erklärenden Onanie (s. u.). Außer diesen einfachen Beschleunigungen und Verzögerungen der Entwicklung der Genitalorgane kommen mannigfache Mißbildungen bezw. partielle Entwicklungsstörungen und -hemmungen vor, so Epispadie, Hypospadie, abnorme Insertion des Frenulum bei Knaben, partielle oder vollständige Verdoppelung des Scheidenuteruskanals, Atresie der Vagina u. a. bei Mädchen. In seltenen Fällen ist die Entwicklung der Genitalien konträr, d. h. man findet bei Knaben partielle weibliche

---

[1]) Natürlich sind nicht alle diese Fälle abnorm früher Menstruation auf erbliche Degneration zu beziehen. So ist es z. B. nicht unwahrscheinlich, daß bei Neugeborenen in Folge von Kreislaufstörungen eine Pseudomenstruation vorkommt (vergl. Alfieri, Ref. im Jahrb. f. Kinderheilk. Bd. 54, S. 783). Siehe auch Kussmaul, Würzb. Med. Ztschr. 1862, S. 321. Plomb, New York Med. Journ. 1898. Klein, Deutsche Med. Wchschr. 1899, S. 47. Korsakoff, Med. Obosr. 1885. Kornfeld, Centralbl. f. Gynäk. 1888, No. 19, S. 305 u. A.

Bildungen (Gynäkomastie etc.),[1] bei Mädchen partielle männliche Bildungen (Klitorishypertrophie etc.). Da diese indessen in der Regel sich auf die sog. sekundären Geschlechtscharaktere beziehen und daher erst in der Pubertät hervortreten, so haben sie für die Psychopathologie des Kindesalters weniger Bedeutung.

Nächst den Degenerationszeichen der Genitalien sind noch folgende besonders häufig[2]):

1. Formabweichungen des **Schädels**.[3]) Sie stimmen z. T. mit denjenigen überein, welche sich bei dem angeborenen Schwachsinn finden, sind jedoch meist weniger ausgeprägt als bei diesem.

2. Abnormitäten der **Zahnung**.[4]) Ähnlich wie in der Entwicklung der Genitalien kommen auch hier abnorme Entwicklungsbeschleunigungen und abnorme Entwicklungsverspätungen vor. Ferner beobachtet man partielle Persistenz des Milchgebisses, Fehlen der Eckzähne oder der lateralen Schneidezähne, abnorme Zackung der Schneide der Schneidezähne (ohne Rachitis), unregelmäßige, weite Stellung der Zähne, Schneidezahnform der Eckzähne u. s. f.

3. Abnorme Bildung der **Organe der Mundhöhle**.[5]) Spaltung des Zäpfchens, Hasenscharte, Wolfsrachen, Torus palatinus; sehr selten fehlt die Uvula ganz.

---

[1]) Vergl. z B. PENTA, Anomalie mammarie nei delinquenti minorenni, Riv. mens. di psychiatria for. 1904, No. 5.

[2]) Bezüglich einer genauen Darstellung muß auf die im Folgenden zitierten Spezialabhandlungen verwiesen werden. Die Befunde bei Erwachsenen sind hier natürlich gleichfalls zu verwerten. Vergl. zur allgemeinen Orientierung namentlich auch GANTER, Untersuchungen auf Degenerationszeichen bei 251 geisteskranken Männern, Arch. f. Psychiatrie Bd. 38, S. 978—1019. Ders. Der körperliche Befund bei 345 Geisteskranken, Allgem. Ztschr. f. Psychiatrie, Bd. 55, S. 495—556. VASCHIDE ET VURPAS, Les signes physiques de dégénérescence, Annali di nevrologia 1903, S. 1. MAYET, Les stigmates anatomiques et psychologiques de la dégénérescence, Paris et Lyon 1902. FÉRÉ, La famille névropathique, Paris 2. Aufl. 1898. MÖNKEMÖLLER, Allg. Ztschr. f. Psychiatrie, Bd. 56, S. 14—71. Giuffrida-Ruggeri, Sulla dignità morfologica dei segni detti degenerativi. Atti d. Soc. Roman. di antropol. 1897. RICHTER, Bildungsanomalien bei Geisteskranken, Allg. Ztschr. f. Psychiatrie Bd. 38, S. 80—89. CLOUSTON, Neuroses of development 1891. KRAUSS, W. C. The stigmata of degeneration. Amer. Journ. of insan. 1898, S. 55—88. Eine sehr vollständige Litteraturübersicht findet sich auch bei NAECKE, Die sog. äußeren Degenerationszeichen bei der progressiven Paralyse der Männer etc. Allg. Ztschr. f. Psychiatrie, Bd. 55, S. 557—693.

[3]) MINGAZZINI, Contributo alla craniologia degli alienati. Atti d. Soc. Rom. di antropol. 1893. SOMMER, W., Nervöse Veranlagung u. Schädeldifformität, Allg. Ztschr. f. Psychiatrie, Bd. 53, S. 686—694. TALBOT, The etiology of osseous difformities of the head, face, jaws und teeth. Chicago 1893.

[4]) TALBOT, The degenerate jaws and teeth. Internat. Dent. Journ. 1897. GANTER, l. c. S. 1003.

[5]) Vergl. CHANNING, W., The significance of palatal deformities in idiots, Journ. of ment. sc. 1897, S. 72—86. PETERSON, The stigmata of degeneration, State Hosp. Bull. 1896, S. 311. NAECKE, Das Vorkommen des Gaumenwulstes etc., Arch. f. Psychiatrie, Bd 25, S. 470—485. HARRISON, The abnormities of the palate as

4. Abnorme Behaarung[1]): abnorm gelegene Haarwirbel (auch im Bereich der Brauen), Zusammenfließen der Augenbrauen an der Nasenwurzel, Unregelmäßigkeiten der vorderen Haargrenze (z. B. Hineinragen eines medianen Haarschopfes in die Stirn, Behaarung der Schläfen bis gegen die Augenbrauen hin), Bartanflug bei Mädchen u. s. f.

5. Abnormitäten im Bereich des Auges[2]): z. B. angeborenes Kolobom, asymmetrische Färbung oder Fleckung der rechten und linken Iris, ovale Form und excentrische Lage der Pupille, angeborener sichelförmiger Chorioidealdefekt (Conus), längliche Verziehung der Papille, abnormer Verlauf der Papillengefäße, Schiefstand der Augenspalten u. a. m. Ob dem sog. Albinismus und der Leukopathia congenita (Albinismus partialis) die Bedeutung eines Degenerationszeichens zukommt, ist noch fraglich.

6. Abnorme Differenzierung des äußeren Ohres[3]): flügelförmiges Abstehen der Ohren vom Kopf, Verkümmerung der Crura anthelicis, Abflachung der Fossa triangularis, Verengerung der Scapha, Querbalken in der Scapha, mangelhafte Umkrempung der Cauda helicis, knötchenähnliche Knorpelverdickungen am freien Rand des Helix (Darwinsche Spitze etc.), Verwachsung des Ohrläppchens durch eine lang herabsteigende Hautfalte mit der Wangenhaut u. s. f.

7. Abnormitäten des Knochen- und Bandapparates des Rumpfes und der Extremitäten wie angeborene Luxationen[4]),

---

stigmata of degeneracy. Journ. of ment. science 1903, S. 81. Danziger, Die Mißbildungen des Gaumens und ihr Zusammenhang mit Nase, Auge und Ohr. Wiesbaden 1900. Körner, Zur Kenntnis der Uvula bifida. Ztschr. f. Ohrenheilkunde, Bd 35, S. 75. Dana, Amer. Journ. of Insan 1896, S. 556.

[1]) Cognetti de Martiis, Nota sullo spazio temporale. Arch. di psichiatria 1901. Ganter, l. c. S. 1014. Féré, Le dédoublement du tourbillon des cheveux etc. Nouv. Jconogr. de la Salp. 1897, S. 195.

[2]) Vergl. hierzu z B. Ganter, l. c. S 978. Dean, The influence of consanguinity on the organs of special sense. Journ. Amer. Med. Ass. 1903. Außerordentlich instruktiv ist auch der Fall von Kalmus, Centralbl. f. Nervenheilk. 1901.

[3]) Talbot, The degenerate ear. Journ. Amer. Med. Assoc. 1898, Jan. Ganter, l. c. S. 998. Warda, Über degenerative Ohrformen. Arch. f. Psychiatrie, Bd. 32. Schwalbe, Zur Methodik statistischer Untersuchungen über die Ohrformen von Geisteskranken und Verbrechern. Arch. f. Psychiatrie, Bd. 27. Binder, Das Morelsche Ohr. Arch. f. Psychiatrie, Bd. 20. S. 514—564. Außerdem Schäffer, Über die fötale Ohrentwicklung, die Häufigkeit fötaler Ohrformen bei Erwachsenen und die Erblichkeitsverhältnisse derselben, Arch. f. Anthr. 1892/93, Bd. 21, S. 77 und die Arbeiten von Gradenigo, Arch. f. Ohrenheilk., Bd. 30, S. 230, 32, S. 202 und 34, S. 281 und Karutz, Studien über die Form des Ohres, Zeitschr. f. Ohrenheilk., Bd. 30, S. 344 und 31, S. 11. Metzger, Allg. Ztschr. f. Psychiatrie 1889, Bd. 45, S. 501.

[4]) Über andere degenerative Bänder- und Gelenkanomalien vgl. Féré et Papin, Journ. de l'anat. et de phys. 1902, S. 576. Robert, Des vices congénitaux de conformation des articulations 1851.

Polydaktylie und Syndaktylie, mangelhafte Extendierbarkeit der Endphalangen der fünften Finger. Der Syndaktylie ist die Schwimmhautbildung zwischen den Fingern bezw. Zehen nahe verwandt.

Die Bedeutung einiger anderer Abnormitäten, wie angeborene Hernie, Phimose, Naevi etc. als Degenerationszeichen ist noch sehr zweifelhaft.

Von besonderem Interesse ist es, die soeben angeführten Degenerationszeichen mit den Hemmungs- und Mißbildungen zu vergleichen, welche dem angeborenen Schwachsinn zukommen (1. Abhandlung, S. 42 ff.). Wie sich aus der Ätiologie und der pathologisch-anatomischen Grundlage des angeborenen Schwachsinnes ergibt, decken sich die Degenerationszeichen der degenerativen psychopathischen Konstitution und jener Hemmungs- und Mißbildungen der Imbecillität nur teilweise.

Ob auch die Hirnfurchung in diesen Fällen Abweichungen von der Norm aufweist, ist noch sehr fraglich. Ich verweise auf die Arbeiten von MILLS[1]) und von MICKLE.[2])

Zu den körperlichen Degenerationszeichen sind weiterhin auch angeborene Innervationsanomalien des Nervensystems zu rechnen. Hierher gehören angeborene Asymmetrie der Facialisinnervation, angeborenes Schielen, vielleicht auch Linkshändigkeit. Ob analoge Asymmetrien der Innervation auch auf sensiblem Gebiet vorkommen (degenerative Hemihypästhesie ?), ist noch strittig. Asymmetrie der Reflexe und Sehnenphänomene sind bemerkenswerter Weise außerordentlich selten.

Bezüglich aller soeben angeführten körperlichen Degenerationszeichen muß noch ausdrücklich bemerkt werden, daß der Nachweis eines einzigen Degenerationszeichens fast ohne Bedeutung ist, da vereinzelte Degenerationszeichen auch oft bei nicht-belasteten bezw. gesunden Individuen vorkommen. Nur das Zusammentreffen mehrerer schwerer Degenerationszeichen weist mit einiger Wahrscheinlichkeit auf schwere erbliche Belastung hin. Dabei ist jedoch immer noch zu berücksichtigen, daß schwer erblich belastete Kinder gelegentlich mehrere schwere körperliche Degenerationszeichen aufweisen, ohne die psychischen Merkmale der degenerativen psychopathischen Konstitution zu zeigen. Nimmt man endlich hinzu, daß schwer erblich belastete Individuen und zwar sowohl völlig normale wie solche, welche die psychischen

[1]) Journ. of nerv. and ment. disease 1886, Sept.
[2]) Journ. of ment. science 1896, July.

Symptome der degenerativen psychopathischen Konstitution darbieten, gelegentlich keinerlei oder nur unbedeutende körperliche Degenerationszeichen zeigen, so erhellt, wie bedingt und relativ der diagnostische Wert der letzteren ist.

Entscheidend sind sonach nur die psychischen Symptome. Im Folgenden werden diese zunächst gesondert nach den psychischen Grundprozessen besprochen.

Empfindungen. Anästhesien, Hypästhesien und Hyperästhesien finden sich, wofern keine Komplikation mit Hysterie vorliegt (s. u.), im allgemeinen nicht. Hin und wieder findet man halbseitige oder auch doppelseitige Druckpunkte ohne anderweitige Sensibilitätsstörungen. Da ich in solchen Fällen gelegentlich später ausgesprochene hysterische Symptome habe hinzutreten sehen, so liegt die Auffassung nahe, daß solche Druckpunkte oft doch im Sinne einer rudimentären Hysterie zu deuten sind.

Sehr viel wichtiger ist das Auftreten von Sinnestäuschungen (Halluzinationen und Illusionen) bei den Kindern mit degenerativer psychopathischer Konstitution. Weitaus am häufigsten handelt es sich um Visionen, sehr viel seltener um Gehörstäuschungen. Alle diese Sinnestäuschungen treten vereinzelt auf, nicht im Sinn einer zusammenhängenden halluzinatorischen Psychose. Alleinsein und Dunkelheit begünstigt ihr Auftreten. Sehr oft sind die Visionen eng mit den unten zu besprechenden Angstaffekten verbunden. Oft läßt sich gar nicht entscheiden, ob die Angst oder die Vision primär ist. Der Inhalt der Visionen ist sehr einförmig: in der Regel handelt es sich um schwarze Männer oder weiße Gestalten oder Tiere. Selten hält die Vision längere Zeit an, meistens handelt es sich nur um Minuten. Ist die Vision verschwunden, so erinnert sich das Kind ihres Inhalts in der Regel recht gut. Bei älteren vollsinnigen Kindern pflegt sich auch nachträglich bald Krankheitseinsicht einzustellen. Seltener ist die Erinnerung für die Halluzination aufgehoben (Amnesie). In diesen Fällen, die übrigens stets auf Hysterie und noch mehr auf Epilepsie verdächtig sind, kann man von halluzinatorischen Dämmerzuständen sprechen. Sind die letzteren von Angst begleitet, so spricht man von Pavor diurnus bezw. nocturnus.[1]) Der letztere

[1]) Die Nomenklatur dieser Zustände hat sich insofern nicht ganz zweckmäßig entwickelt, als im Wortbegriff des Pavor die Amnesie nicht enthalten ist. Ich ziehe es daher vor, von Angstanfällen bezw. halluzinatorischen Angstanfällen und Angstdämmerzuständen bezw. halluzinatorischen Angstdämmerzuständen zu sprechen.

ist bereits in der 2. Abhandlung besprochen und die ätiologische Bedeutung der erblichen Belastung hervorgehoben worden (S. 67 ff.). Auch der Pavor diurnus[1]) kommt nach meiner Erfahrung vorzugsweise bei erblich belasteten Kindern vor; seine Anfälle dauern nur einige Sekunden oder einige Minuten.

Der folgende Fall, in welchem allerdings nicht eine einfache degenerative psychopathische Konstitution, sondern daneben eine ziemlich schwere Debilität vorliegt und auch Epilepsie auf dem Boden erblicher Belastung und begünstigt durch Alkoholexzesse zur Entwicklung gelangt ist, mag diese halluzinatorischen Zustände veranschaulichen.

E. Kr., geb. 19. Oktober 1899, aufgenommen 29. Mai 1906, J.-Nr. 1906. Die Mutter der Patientin ist in der Charité an Gehirngeschwulst[2]) gestorben, der Vater der Mutter an Delirium tremens. Die Geburt des Kindes verlief normal. Gehen und Sprechen lernte es erst im 3. Jahr. Noch heute stammelt es und zwar namentlich bei den Lippenlauten. Auch jetzt noch näßt es bei Tage und bei Nacht ein. Von der 3. Lebenswoche an war die Entwicklung durch Magen- und Darmkatarrhe gestört. Für hereditäre Syphilis ergaben sich keine Anhaltspunkte, dagegen soll sich unmittelbar nach der Geburt eine vielleicht gonorrhoische Augenkrankheit abgespielt haben. Schon im 2. oder 3. Lebensjahr traten Anfälle auf. Die Mutter weiß über diese nur zu berichten, daß der Kopf zurückfiel und das Kind einige Sekunden ganz leblos war. Im 4. Lebensjahr stellten sich typische epileptische Krampfanfälle im Anschluß an Masern ein, welche sich im 5. Lebensjahr noch zweimal wiederholten.

Im Mai dieses Jahres, vielleicht im Zusammenhange mit Magen-Darmstörungen, stellten sich Angstanfälle ein. Sie schreckte plötzlich zusammen und glaubte unter dem Tisch einen Hund zu sehen. In der Nacht wachte sie auf und fing an zu schreien: „Der Hund beißt, der Hund beißt." Als ihr die Mutter eine Puppe gab, schrie sie: „Die Puppe lebt, die Puppe ist eine Taube." Weiterhin sah sie in den Anfällen Mäuse, Katzen, Hühner, einen Ochsen, ferner „Bengels hinter den Gardinen, die alles runterwerfen und sich verstecken." Zeitweise kommen in den

[1]) Vgl. Hill, Lancet 3. II. 1900.

[2]) Die meisten Hirngeschwülste bedingen keine erbliche Belastung, wohl aber die Gliome. Eine gewisse Verwandtschaft der „famille tératologique", zu der im Sinn Féré's die Geschwülste gehören, und der famille névropathique ist eben nicht zu bestreiten. Vgl. auch Ribbert, Deutsche Med. Wchschr. 1895, S. 9.

halluzinatorischen Angstanfällen auch Personenverkennungen vor. Die Anfälle treten sowohl am Tage wie bei Nacht auf. Die Angst ist bei den nächtlichen Anfällen heftiger. Sie „tobt", klettert auf Tisch und Kommode, läuft mit dem Kopf gegen die Scheibe. Die Mutter meint, daß sie zum Fenster hinausgesprungen wäre, wenn man sie nicht gehindert hätte. Das Vorkommen von Gehörshalluzinationen ist sehr zweifelhaft. Außerhalb der Anfälle war sie ganz verständig. Vor dem Schlafengehen soll sie auch früher schon immer etwas phantasiert haben. Es ist nicht unwahrscheinlich, daß Knaben sie öfters geängstigt haben; einmal und zwar gerade zur Zeit des ersten Auftretens der halluzinatorischen Angstanfälle soll einmal ein Junge einen Hund auf sie gehetzt haben.

Erwähnung verdient endlich noch, daß sie im Alter von 3 Wochen wegen Magenkatarrhs wochenlang — angeblich auf ärztliche Verordnung — täglich ca. 1 Teelöffel Kognak bekommen hat. Auch in späteren Jahren wurde ihr deshalb in jedem Sommer Kognak verabreicht.

Am 29. Mai erfolgte die Aufnahme in der Klinik. Auch hier traten halluzinatorische Angstanfälle auf. Sie schreit im Anfall: „es beißt" und läuft aus dem Bett. Sie erzählt, daß sie einen schwarzen langhaarigen Pudel sieht, der unter dem Tisch hervorkommt. Auch berichtet sie, daß zu Hause eine Ente ihr in die Haare geflogen ist. Durch Suggestion sind Sinnestäuschungen nicht hervorzurufen. Die Anfälle sind sehr kurz. Keinerlei Erinnerungsdefekt. Im Angstanfall erfolgt auf Nadelstiche keine Schmerzreaktion, außerhalb der Anfälle reagiert sie auf Stiche mit lautem Jammern.

Die Intelligenzprüfung ergab einen nicht unerheblichen Defekt. So wird z. B. blau und rot richtig bezeichnet, gelb hingegen als hell, schwarz überhaupt nicht. Die Farbe von Schnee und Blut vermag sie nicht anzugeben. Auch die Zahlvorstellungen sind noch ganz unentwickelt u. s. f. Die körperliche Untersuchung ergab eine abnorme Kleinheit des Schädels (Umfang in der Riegerschen Ebene 46 cm), leichtes Stammeln und leichten Agrammatismus, leichte Tic-Bewegungen im Facialisgebiet, hingegen keine hysterischen Symptome.

Im Verlauf der klinischen Behandlung verschwanden die Anfälle sehr bald. Irgend eine Beziehung zu Krampfanfällen war nicht festzustellen. Solche wurden hier überhaupt nicht beobachtet.

Zweifellos handelt es sich also um halluzinatorische Angstanfälle, bei welchen Gesichts- und Berührunghalluzinationen überwiegen. Von einem Pavor nocturnus oder diurnus würde man nach der üblichen Nomenklatur nicht sprechen können, da die Amnesie völlig fehlt. Daß es sich um eine psychopathische Konstitution handelt, ergibt sich schon daraus, daß das Kind auch sonst vor dem Schlafengehen „phantasiert".

In dem folgenden Fall, der in vielen Beziehungen lehrreich ist, handelt es sich um halluzinatorische Zustände bei einer reinen, d. h. nicht mit Debilität komplizierten psychopathischen Konstitution, für welche die Erinnerung zeitweise fast aufgehoben ist.

H. Sch., 11jähriger Schüler (Polikl. J.-No. 149), außerehelich geboren. Beide Eltern sind nervös, ebenso eine Schwester. Ein Bruder des Vaters ist geisteskrank, die Großmutter litt an Kopfkolik. Geburt normal, ohne Kunsthülfe. An beiden Händen und Füßen ein rudimentärer 6. Finger, bezw. eine rudimentäre 6. Zehe (Polydaktylie). Gehenlernen im Alter von 20 Monaten, Sprechenlernen im 3. Lebensjahr. Schon als Kind hatte er Wutanfälle, in denen er mit dem Kopf gegen den Boden schlug und sich auf dem Boden wälzte. Bettnässen bis zum 4. Lebensjahr. Onanie soll nicht stattgefunden haben. Alkoholische Getränke soll er nicht bekommen haben.

Auf der Schule (Gymnasialvorschule) soll er anfangs gut gelernt haben, dann aber konnte er „nichts mehr behalten und nichts mehr auffassen". Namentlich waren die Leistungen sehr ungleichmäßig. Er kam nur bis zur Sexta. Im August 1905 bekam er eines Tags heftige beiderseitige Schläfenkopfschmerzen mit Augenflimmern und Erbrechen. Ende September traten schwere Wutanfälle auf, in welchen er schrie, alles zertrümmerte und seine Umgebumg verkannte. Ein solcher Zustand dauerte $^1/_2$ Stunde. Dann erfolgte Schweißausbruch, er war ängstlich und abgeschlagen. Zugleich sah er Tiere mit großen Köpfen, glaubte sich verfolgt und wollte fortlaufen. Anfangs traten solche Anfälle täglich und bei den geringsten Anlässen auf. Seit 6 Wochen sind sie seltener geworden und außerdem beschränken sie sich jetzt auf eine leichte Unruhe. Die genauesten Nachforschungen haben keine Anhaltspunkte für das Bestehen irgendwelcher Krampfanfälle ergeben. Seit 7 Wochen klagt er wieder über bohrende Schmerzen in beiden Schläfen. Zur Zeit der Anfälle nachts oft ängstliche Träume,

Einschlafen erschwert. Für die Anfälle besteht z. T. ein sehr erheblicher Erinnerungsdefekt.

Die körperliche Untersuchung ergibt zahlreiche Degenerationszeichen: medianer Haarbüschel in der Stirn; Ohren verbildet; Augenspalten schief gestellt, asymmetrisch; Zähne abnorm gestellt; Gaumenbogen verdoppelt; Polydaktylie (s. o.); Chorioidealring. Schädelumfang 51 cm. Keine Zeichen von Rachitis oder hereditärer Syphilis. Keinerlei nennenswerte Innervationsstörungen, speziell auch keine charakteristischen hysterischen Symptome.

Die Intelligenzprüfung ergab nur einen ganz unbedeutenden Defekt.

Bezüglich der Sinnestäuschungen berichtet der Knabe selbst noch, daß die Tierköpfe ihm nach den Wutanfällen erschienen sind, und zwar bei offenen Augen, aber nur im dunklen Zimmer. Es waren „ganz große, häßliche schwarze Köpfe, die es garnicht gibt." Die Köpfe bewegten sich nicht. Er will sie nur etwa 1—2 Minuten gesehen und dabei stets Angst gehabt haben. Im Augenblick dachte er, daß die Tiere wirklich da wären. Schlaf war diesen Visionen nicht vorausgegangen.

Sehr bemerkenswert ist in diesem Fall die Beziehung der halluzinatorischen Anfälle zu Wutanfällen und die partielle Amnesie. In letzterer Beziehung nähern sich die Anfälle bereits den Dämmerzuständen. Zur Zeit ist ein Anhaltspunkt für die Annahme einer Epilepsie oder Hysterie nicht vorhanden, die Möglichkeit einer späteren Entwicklung einer solchen Neurose, namentlich der Hysterie, liegt jedoch sehr nahe. Zur Zeit kann man nur von einer hereditären psychopathischen Konstitution sprechen.

Gefühlstöne und Affekte. Die Gefühlstöne sind im allgemeinen wohl meistens normal. Ausnahmsweise begegnet man einer auffälligen, allgemeinen Herabsetzung oder Steigerung der Schmerzempfindlichkeit. Auch halbseitige Verschiedenheiten der Schmerzempfindlichkeit kommen gelegentlich vor. Zuweilen sind diese mit der Linkshändigkeit auf eine Stufe zu stellen, zuweilen weisen sie auf eine Komplikation mit Hysterie hin. Am häufigsten sind pathologische Veränderungen der Gefühlstöne im Bereich der Sexualempfindungen. Oben wurde bereits bemerkt, daß diese Störungen zuweilen, aber nicht stets mit körperlichen Abnormitäten im Bereich des Sexualgebiets verbunden sind.

In erster Linie käme eine pathologische Herabsetzung der sexuellen Gefühlstöne (sexuelle Frigidität oder Anhedonie) in

Betracht. In der Tat ist diese bei erwachsenen Hereditariern nicht selten. Im Kindesalter kann sie begreiflicher Weise keine Rolle spielen.[1]) Um so häufiger beobachtet man bei hereditär psychopathisch veranlagten Kindern eine abnorm frühe, bezw. abnorm starke Entwicklung der sexuellen Gefühlstöne, also eine Hyperhedonie. Zuweilen spielt in solchen Fällen Verführung durch andere Kinder oder Dienstboten, unzüchtige Lektüre, durch Wurmreiz, Balanoposthitis etc. hervorgerufene Onanie eine ätiologische Rolle; auch verfrühte sexuelle Erlebnisse (Stuprumattentate, Anwesenheit bei dem Geschlechtsverkehr der Erwachsenen, Besuch sexuell gefärbter Theaterstücke) sind zuweilen beteiligt. Indessen beobachtet man doch auch andere Fälle, wo sich solche Momente für das verfrühte Erwachen einer starken geschlechtlichen Erregbarkeit nicht nachweisen lassen. Letztere äußert sich namentlich in einer schon sehr früh auftretenden, exzessiven Onanie.[2]) Zuweilen kommen jedoch auch bereits direkte Versuche zum Geschlechtsverkehr vor.[3]) So behandle ich jetzt ein Mädchen, welches bereits im 6. Lebensjahre von Knaben das Glied in die Scheide einführen ließ. Ein außerordentlich schwer belasteter Knabe (Vater nervös, Mutter des Vaters geisteskrank, Mutter affektiv sehr erregbar, früher tic-krank) zeigte schon im 4. Lebensjahre Erektionen, wenn seine Mutter sich in seiner Gegenwart entkleidete. Ein anderer, mütterlicherseits belasteter, jetzt 7jähriger Knabe (A. B. J.-No. 457a/06) onanierte bereits im 2. Lebensjahre. Im 6. Jahre traten Erektionen auf. Auch von diesem Kind berichtet die Mutter, daß es unverkennbar geschlechtliche Erregung zeigt, wenn sie sich vor ihm entkleidet. Der behandelnde Arzt berichtet, daß er Mädchen „abdrückt" und „abküßt". Bei manchen Patienten, welche ich als Erwachsene wegen Sittlichkeitsverbrechen zu begutachten hatte, konnte ich eine abnorm gesteigerte geschlechtliche Erregbarkeit bis in das Kindesalter zurück verfolgen.

---

[1]) Daß eine solche sexuelle Frigidität in einer angeborenen psychopathischen Konstitution begründet sein kann, unterliegt keinem Zweifel. Vgl. Krafft-Ebing, Arb. a. d. Gesamtgeb. d. Psychiatrie und Neuropath. 1899, H. IV, S. 175.

[2]) Zambaco, Encéphale 1882, Bd. II, S. 88 ff.

[3]) Vgl. L. Mayer, Die Beziehungen der krankhaften Zustände und Vorgänge in den Sexualorganen des Weibes zu Geistesstörungen Berlin 1869, S. 14. Hirschsprung, Hosp. Tidende 1885, No. 12. Moreau, Des aberrations du sens génésique, 4. Aufl., Paris 1887. Magnan, Leçons cliniques sur les maladies mentales, Paris 1882—1891, S. 177, obs. VII. Lombroso, L'amore nei pazzi, 1881. S. Venturi, Le degenerazioni psico-sessuali, Torino 1892.

Endlich kommt auch nicht selten schon im Kindesalter eine perverse Richtung der sexuellen Gefühlstöne vor. Unter diesen Perversionen ist auf dem Boden der hereditären psychopathischen Konstitution das konträre Sexualgefühl (auch konträre Sexualempfindung genannt) am häufigsten. Die wirklich pathologischen Fälle dieses konträren Sexualgefühls lassen fast ausnahmslos schon in der Kindheit die Symptome der Homosexualneigung erkennen. Charakteristisch ist für das konträre Sexualgefühl zunächst vor allem auch die absolute Frigidität gegenüber dem anderen Geschlecht. Die Neigung zum gleichen Geschlecht kann sich sowohl in aktivem wie in passivem Sinne äußern, d. h. beispielsweise fühlt sich der mit konträrem Sexualgefühl behaftete Mann bald zu aktiver, bald zu passiver Päderastie mit männlichen Individuen getrieben. Sehr oft kann jedoch weder von einem passiven noch einem aktiven Trieb die Rede sein, sondern es kommt lediglich zu gegenseitiger Onanie, Umarmungen, Betastungen, Anschwärmen u. s. f. Die Genitalien sind meist völlig normal entwickelt. Die sekundären Geschlechtscharaktere können im Sinne des anderen Geschlechts entwickelt sein. Geschlechtliche Gefühle erwachen bei diesen Individuen im allgemeinen abnorm früh. Die abnorme Richtung des Geschlechtstriebs verrät sich bei Knaben schon sehr bald dadurch, daß sie für Knabenspiele kein Interesse haben, wohl aber für weibliche Beschäftigung (Handarbeiten, Kochen), für Putz, Puppenspiel u. s. f.[1]) Schon im Alter von 6—10 Jahren erregt der Anblick einer nackten männlichen Gestalt Wollustgefühle. Manche dieser jugendlichen Patienten bedauern geradezu, kein Mädchen zu sein. Nicht wenige kleiden sich am liebsten als Mädchen und legen sich Mädchennamen bei. Auch die Charakterentwicklung nähert sich oft der weiblichen. In den schwersten Fällen ist auch die körperliche Entwicklung verändert: das Becken zeigt den weiblichen Typus, die Stimmbildung ist auffällig hoch, das Unterhautfettpolster ist sehr stark entwickelt u. s. f. Die mit konträrem Sexualgefühl behafteten Mädchen zeigen umgekehrt nur Lust an Knabenspielen. Haar und Kleidung werden gern männlich getragen. Der Anblick nackter weiblicher Individuen löst schon sehr früh sexuelle Erregungen aus.[2]) Sehr bemerkenswert ist,

[1]) Die Literatur enthält zahlreiche Fälle. Beispielshalber verweise ich auf KRAFFT-EBING, Psychopathia sexualis, Stuttgart 1901, 11. Aufl., Beobachtung 143 (S. 266).

[2]) Sehr charakteristisch ist z. B. ein von FÉRÉ mitgeteilter Fall (L'instinct sexuel, Paris 1899, Obs. XVI, S. 242).

daß mitunter solche Erregungen schon zu einer Zeit auftreten können, wo die Mädchen, bezw. Knaben vom Unterschied der Geschlechter nichts ahnen. Die Umkehr der sekundären Geschlechtscharaktere — natürlich soweit sie in der Kindheit in Betracht kommen kann — kommt auch bei den konträr sexualen Mädchen vor.

Auch andere Perversionen des Geschlechtstriebs kommen auf dem Boden der erblichen psychopathischen Konstitution gelegentlich schon im Kindesalter vor. Hierher gehört namentlich die Verknüpfung sexueller Erregungen, die übrigens oft noch sehr dunkel und unbestimmt sind und ihren Charakter erst in der Pubertät deutlich erkennen lassen, mit Mißhandlungen. So kann bei solchen Knaben sich die erste sexuelle Erregung an die Züchtigung von Mitschülern (z. B. auf das entblößte Gesäß) anknüpfen. Auch der Anblick gepeitschter Tiere wirkt zuweilen in ähnlicher Weise. In und jenseits der Pubertät kann sich hieraus der sog. Sadismus entwickeln. In anderen Fällen löst die Züchtigung am eigenen Körper Wollustgefühle aus.[1]) Späterhin geht hieraus der sog. Masochismus hervor, bei welchem die Mißhandlung oder Demütigung durch eine Person des anderen Geschlechts die Stelle des normalen Geschlechtsgenusses vertritt. Endlich kommt ausnahmsweise auch schon im Kindesalter ein sog. Fetischismus vor, d. h. eine ausschließliche Verknüpfung indifferenter Körperteile oder Kleidungsstücke der Personen des anderen Geschlechts mit sexuellen Erregungen. Ein Patient Krafft-Ebings,[2]) bei welchem mehrfache Perversionen des Geschlechtstriebs sich vereinigten, berichtete, daß er schon vom 4. Lebensjahr ab eine sonderbare Neigung zu Lakaien fühlte, die schön geputzte Stiefel trugen. Anfangs waren sie ihm nur sympathisch, mit sich entwickelndem Geschlechtsleben rief der Anblick solcher Lakaien Erektionen und wollüstige Erregung hervor. Dabei kamen ihm wollüstig betonte Vorstellungen, Diener seiner Diener zu sein, ihnen die Stiefel ausziehen zu dürfen, sich von ihnen treten zu lassen u. s. f. Offenbar treffen hier konträr-sexuale, masochistische und fetischistische Neigungen zusammen. Der Kranke entstammte einer schwer belasteten Familie. Sehr bemerkenswert ist auch, daß sich oft schon sehr früh auch die Träume im Sinn der ge-

---

[1]) In dieser Beziehung muß daran erinnert werden, daß mechanische Reizung der Nerven des Gesäßes reflektorisch Erektionen auszulösen vermag.

[2]) L. c. Beobachtung 134, S. 256.

schlechtlichen Perversion gestalten, angeblich gelegentlich schon vor dem Auftreten der Perversion im Wachleben.

Außerordentlich selten treten sodomitische Neigungen bei Hereditariern schon im Kindesalter auf, so z. B. in einem Fall von Boissier und Lachaux[1]) schon vom 9. Lebensjahr ab.

Mit diesen kurzen Andeutungen muß ich mich an dieser Stelle begnügen, da das Manifestwerden aller dieser Perversionen meistens erst jenseits des Kindesalters erfolgt. Ich möchte nur noch besonders hervorheben, daß gelegentlich auch im Kindesalter solche sexuelle Perversionen nicht auf dem Boden einer angeborenen hereditären psychopathischen Konstitution, sondern in Folge anderweitiger Schädlichkeiten zur Entwicklung kommen. So hat Scholz[2]) einen Fall konträren Sexualgefühls mitgeteilt, in welchem es sich um eine durch ein Trauma bedingte Entwicklungsstörung des Gehirns handelte. In einem Fall Tarnowski's[3]) kam hereditäre Syphilis in Betracht u. s. f. Auch die epileptische psychopathische Konstitution führt mitunter schon früh zu sexuellen Perversionen. Endlich ist nicht zu verkennen, daß gelegentlich durch Verführung schon im Kindesalter ein konträres Sexualgefühl erworben wird, welches mit angeborener Anlage nichts zu tun hat und nach seiner Entstehung kaum als krankhaft bezeichnet werden kann.[4]) Andrerseits bietet es großes Interesse, daß zuweilen nicht nur erbliche Belastung im Allgemeinen, sondern gleichartige Belastung vorliegt. So beobachtete v. Schrenck-Notzing 3 Brüder, die an sexuellen Perversionen litten.

Nicht geringere Anomalien als die Gefühlstöne zeigen auch die Stimmungen und Affekte des mit der hereditären psychopathischen Konstitution behafteten Kindes. Vor allem fällt die Ungleichmäßigkeit des Affektlebens auf. Intensive, oft bizarre Liebhabereien und Antipathien kontrastieren mit einer unbegreiflichen Gleichgültigkeit für reale Interessen. Im ganzen haften die Stimmungen und Affekte viel mehr an Phantasiertem als an Wirklichem. Dazu kommt, daß die Affekte mitunter eine ähnliche Labilität zeigen, wie wir sie bei der hysterischen psychopathischen Konstitution kennen lernen werden. Praktisch noch bedeutsamer

---

1) Arch. de Neurol. 1893, Nov., S. 382.

2) Vierteljahrsschr. f. gerichtl. Med. N. F. Bd. 43, No. 1.

3) Die krankhaften Erscheinungen des Geschlechtssinnes. Berlin 1886.

4) Sehr lehrreich ist in dieser Beziehung ein von Kriese (Centralbl. f. Nervenheilk. 1888, No. 19, S. 561) mitgeteilter Fall, in welchem erbliche Belastung und Verführung zusammengewirkt haben.

ist das jähe Auftreten motivloser oder ganz unzureichend motivierter, kürzerer oder längerer Affektschwankungen. Fast jede Krankengeschichte bietet hierfür Beispiele. Bald handelt es sich um plötzlich auftauchende Zornaffekte, bald um Angstaffekte,[1]) bald um einfache Depressionen oder Exaltationen. Eine solche Affektschwankung kann einerseits eine Viertelstunde dauern und anderseits sich über Wochen erstrecken. Im letzteren Fall grenzt der Zustand zuweilen hart an eine Affektspychose, also namentlich Manie oder Melancholie. Gar nicht selten treten auch die Depressionen oder Exaltationen periodisch auf und nähern sich dadurch den leichteren Formen des periodischen Irreseins, der periodischen Melancholie und der periodischen Manie. Auch ein annähernd periodischer Wechsel von Depressionen und Exaltationen, welcher an die leichtesten Fälle des zirkulären Irreseins, die sogenannte Cyklothymie erinnert, kommt gelegentlich vor. Bedenkt man, daß sowohl das periodische wie das zirkuläre Irresein sich ganz vorzugsweise auf dem Boden schwerer erblicher Belastung entwickelt, so wird das Vorkommen solcher rudimentärer Krankheitsbilder bei der hereditären psychopathischen Konstitution leicht verständlich. Die plötzlich auftauchenden Zornaffekte führen mitunter zu schweren Gewalttätigkeiten, die Angstaffekte zu Selbstmordversuchen. Nach dem Abklingen des Affekts ist in der Regel ein ausgesprochenes Krankheitsbewußtseins vorhanden. Aber auch während des Affekts kann das Krankheitsbewußtsein erhalten bleiben. Das Kind empfindet die Angst selbst als etwas Fremdes. Man spricht in solchen Fällen auch von einem „Zwangsaffekt“. Der Beziehung der Angstanfälle zu den halluzinatorischen Anfällen wurde oben bereits gedacht. In anderen Fällen verbinden sich die Angstanfälle mit Wahnvorstellungen bald hypochondrischen, bald persekutorischen Inhalts oder mit Zwangsvorstellungen. Kurze Affektschwankungen, welche von krampfartig gesteigerten Ausdrucksbewegungen begleitet sind, bezeichnet man als Affektkrisen. Solche kommen ebenfalls auf dem Boden der hereditären psychopathischen Konstitution vor, häufiger allerdings auf dem Boden der hysterischen psychopathischen Konstitution

[1]) Außerordentlich interessant ist in dieser Beziehung der von Carrier mitgeteilte Fall (Contrib. à l'étude des obsessions etc. Paris 1899 S. 115): der 11jährige schwerbelastete Knabe hatte Affektkrisen erst des Zornes, dann der Depression, in welchen er in seinem Kopf eine Stimme sagen hörte: „tue-toi donc! prends donc toute la potion! jette-toi donc par la fenêtre! prends de l'eau de rouille!“

stitution. — Die Selbstbeherrschung in Bezug auf Affekte ist fast stets sehr gering. Auch Strafen versagen gegenüber den jähen Affektschwankungen oft ganz und gar.

Vorstellungen und Ideenassoziation. Bei der unkomplizierten hereditären psychopathischen Konstitution besteht kein Intelligenzdefekt. Es ist jedoch oben bereits hervorgehoben worden, daß die hereditäre psychopathische Konstitution sehr oft mit einem Intelligenzdefekt im Sinne der Debilität kombiniert ist. Beide sind dann als koordiniert zu betrachten. Jedoch auch in denjenigen Fällen, wo eine solche Komplikation ganz fehlt, fällt ein Mangel an Ebenmaß im Vorstellungsleben auf. Der Erwerb abstrakter Vorstellungen, namentlich logischer Begriffe fällt dem Hereditarier meist schwer, dagegen ist die Phantasie oft sehr früh und stark entwickelt. Daher hört man so oft von diesen Kindern, daß die Schulleistungen in der Mathematik zu wünschen übrig lassen, während die deutschen Aufsätze, soweit sie dem Spiel der Phantasie Raum lassen, gelegentlich sogar sehr gut ausfallen. Daher findet man auch oft künstlerische Talente. Jedenfalls aber ist die Begabung auffällig oft ungleichmäßig und einseitig. Auch das Gedächtnis ist oft in erstaunlichem Grade in einer bestimmten Richtung entwickelt, z. B. für Daten, Zahlen u. s. f. Man kann geradezu von zirkumskripten Hypermnesien sprechen.

Nicht selten kommen zu dieser Ungleichmäßigkeit, der déséquilibration der französischen Psychiater, noch schwerere Störungen. Die wichtigsten unter diesen sind:

1. Sprung- und Einfallsdenken,
2. Vorstellungsüberwertigkeiten,
3. Neigung zur Bildung von Wahnvorstellungen.

Das Sprung- und Einfallsdenken äußert sich darin, daß in der Ideenassoziation oft notwendige Zwischenglieder übersprungen werden und unzusammenhängende Einfälle den Vorstellungsablauf unterbrechen. Meist ist dies in den Aufsätzen der Kinder sehr deutlich zu erkennen. Oft wird das Denken hierdurch so unlogisch und widerspruchsvoll, daß ein Defekt vorgetäuscht wird. Auch kommt in Betracht, daß das logische Denken bei diesen Kindern in der Tat gewöhnlich etwas rückständig ist (siehe oben).

Pathologische Vorstellungsüberwertigkeiten zeigen sich darin, daß oft einzelne Vorstellungen oder Vorstellungskreise mit einer befremdenden Hartnäckigkeit und Ausschließlichkeit für

kürzere oder längere Zeit das Denken beherrschen. Offenbar steht dies mit den oben besprochenen Anomalien des Gefühlslebens in engstem Zusammenhang. Nicht selten bekommen die überwertigen Vorstellungen auch einen direkt krankhaften Inhalt. Bleibt dabei das Krankheitsbewußtsein erhalten, so handelt es sich um echte Zwangsvorstellungen, deren nahe Beziehungen zu der erblichen Degeneration bereits besprochen worden sind. Zuweilen fehlt jedoch auch das Krankheitsbewußtsein, dann handelt es sich um überwertige Wahnvorstellungen, wie wir sie alsbald näher kennen lernen werden.

Die wahnhafte Tendenz des Denkens ist ebenfalls in vielen Fällen unverkennbar. Bald tauchen solche wahnhafte Auffassungen in großen Zwischenräumen auf, ohne sich zu fixieren, bald zieht sich eine wahnhafte Tendenz wie ein roter Faden durch das ganze Denken. Inhaltlich entspricht diese wahnhafte Tendenz am häufigsten einem rudimentären Verfolgungs- oder Größenwahn. Der folgende Fall gibt hierfür ein ausgezeichnetes Beispiel.

E. A., geb. 25. V. 1890. Aufnahme 3. VII. 1905. J.-No. —. Der Vater hat wahrscheinlich durch Selbstmord geendet. Die Mutter ist sehr nervös, hat wiederholt Selbstmordgedanken gehabt und hat kürzlich Selbstmord begangen. Der Vater des Vaters scheint getrunken zu haben. Der Vater der Mutter ist sehr jähzornig, wahrscheinlich auch Trinker; auch soll er an „Verarmungswahn" leiden. Ein Bruder der Mutter soll sehr extravagante Ideen haben, ein Bruder des Vaters hat sich erschossen. Ein Bruder des Patienten ist sehr nervös.

Patient ist normal geboren. Schon mit 10 Monaten lernte er laufen und auch sehr früh sprechen. Er lernte außerordentlich gut. Die Lehrer sollen über seine Leistungen erstaunt gewesen sein. Meist saß er unter den Ersten in der Klasse. Das letzte Schuljahr wurde ihm wegen guter Leistungen erlassen. Von frühester Kindheit an hielt Patient sich stets allein. Er hatte nie Freunde. Auch vertrug er sich schlecht mit anderen Knaben. Auf der Schule spielte er oft den Angeber. Von jeher war er sehr reizbar. In seiner Wut ging er ohne Ansehen der Person mit dem Messer darauf los. Auch war er stets nachtragend und rachsüchtig. Mehrfach soll er aus böser Absicht Feuer angelegt haben. Naschen, Stehlen, Tierquälen ist nie vorgekommen. Eitel und eingebildet war er stets; niemals spielte er, wie die Mutter berichtet, mit schmutzigen Kindern aus niederen Ständen. Er er-

zählte schon früh anderen Kindern selbst erfundene Märchen. Im Alter von 12—13 Jahren schrieb er bereits Novellen, Skizzen, Gedichte und Theaterstücke. Ungebildete Menschen verachtete er. Von seinem Großvater redete er als von einem ungebildeten Mann, einem Spießbürger u. s. f.

Nach seiner Schulentlassung kam er zu einem Schneider in die Lehre. Wegen Kurzsichtigkeit konnte er bei diesem Beruf nicht bleiben und ging zu einem Bäcker. Er war bei drei Meistern. Bei diesen machte er sich durch Denunziationen mißliebig. Eine dieser Denunziationen soll übrigens begründet gewesen sein und dem betr. Meister eine Gefängnisstrafe zugezogen haben. Die Mutter meint aber doch auch: „Das Denunzieren ist eine fixe Idee von ihm.“

Er gibt selbst an, daß er öfter Schwindelanfälle hat (nicht epileptischen Charakters). Auch sagt er selbst, er sei leicht erregbar und empfindlich. Auch hatte er oft seltsame und lebhafte Träume. Schon seit Jahren hatte er den Gedanken, daß er Kaiser von China werde und reich und mächtig sein werde, zuletzt aber erschossen werde. Jetzt bezeichnet er diese Vorstellung selbst als Unsinn.

Während seiner Lehrzeit bei dem Bäcker hatte er nachts auch zuweilen Angstanfälle.

Seit einem Jahr hat er das Perpetuum mobile erfunden und zwar zunächst ein elektrisches. Dieses verwarf er später selbst wieder und konstruierte statt dessen ein Perpetuum mobile, bei welchem der Heronsball eine Rolle spielt. Dies Perpetuum mobile will sich Pat. patentieren lassen und das Patent an eine Gesellschaft verkaufen. So hofft er 100 000 Mk. zu verdienen. Mit diesem Geld will er sich in einem südamerikanischen Staat, in welchem gerade eine Revolution herrscht, eine Partei gründen und sich zum Herrscher aufschwingen. Er erinnert den Arzt, als er dies erzählt, an Napoleon I., Maximilian von Mexiko u. a. Der Gedanke sei ihm kurze Zeit nach dem Königsmord in Belgrad, als er im Walde ging, plötzlich eingekommen. Die Partei will er sich durch Hypnotismus gründen. Er will das ganze Volk hypnotisieren, wie die indischen Fakire. Dann will er einen Staatsstreich ausführen. Dann werde er sich an seinen Feinden, namentlich an seinem Großvater, rächen. Letzteren will er ordentlich arbeiten lassen, und dann soll der Großvater Schreiber werden, weil er vor Schreiben immer Abscheu hatte. Einen Bankier A., der seinen Vater arm gemacht hatte, wolle er aufhängen. Seinen

Staat gedenkt er nach russischem Muster zu gestalten, so daß er unumschränkter Herrscher ist. Gegen solche Vorkommnisse, wie die jetzigen in Rußland, schützt er sich durch eine starke Leibwache.

Sinnestäuschungen hat er keine gehabt. Nur glaubte er manchmal auf der Straße seinen Vornamen rufen zu hören. Er hält es aber jetzt selbst für wahrscheinlich, daß es Täuschung gewesen ist.

Sehr anschaulich beschreibt er selbst, wie er sich seine künftige Herrschertätigkeit ausmalt, wie er Gesetze unterschreibt, das Heer vergrößert, Schlachten schlägt u. s. f. Er ist von dem Erfolge selbst nicht ganz fest überzeugt. Zuweilen glaubt er selbst, daß er an Selbstüberschätzung leide. Er bezeichnet den Gedanken aber doch andrerseits als eine Eingebung Gottes. Finanziell hat er seine Pläne bereits im Einzelnen berechnet: eine Dampfjacht für 50000 Mk., für Bestechungen 200000 Mk. u. s. f.

Im Verlauf seines Aufenthaltes in der Anstalt kam er zur Einsicht, daß auch sein zweites Perpetuum mobile unmöglich ist. Statt dessen konstruierte er einen elektrischen Backofen und durch Luftdruck betriebene Geschütze. Weiterhin gab er auch den südamerikanischen Plan auf, und zwar weil er dachte, es könne ihm wie Maximilian von Mexiko gehen. Er wollte nun Techniker werden. An der eventuellen Ausführbarkeit seiner Pläne hielt er fest.

Die Untersuchung der Intelligenz ergab ein sehr günstiges Resultat. Sowohl an Kenntnissen wie an Kombinationsfähigkeit steht er jedenfalls über dem Durchschnitt der Altersgenossen seines Standes. Sein Verhältnis zu den Angehörigen charakterisiert der folgende Brief, welchen er aus der Klinik an seinen Onkel richtete:

An Rentier J. H. und Frau!

Teile euch mit daß ich mich immer noch in der Charité befinde. Es handelt sich nun darum, daß ich hier entlassen werde, wozu ich auf euern Beistand „rechne!" Ich weiß, daß ihr mich am liebsten dorthin wünscht, wo der Pfeffer wächst. Wie geht es Euch? Schmeckt der Schnaps noch immer gut? Ärgert ihr immer noch Leute tot? Indem ich „bestimmt" darauf rechne, daß ihr Mich befreien werdet

unterzeichnet
„Hochachtungsvoll
Ergebenst"
E. A.

Ein nicht ohne Witz verfaßtes Gedicht auf die Charité unterzeichnete er J. O. Cus.

Die Zeichnungen, welche er hier entworfen hat, verraten entschieden ein gewisses Talent. Eine kleine Novelle, welche er in der Klinik verfaßt hat, lasse ich wörtlich folgen, weil sie auf seine ganze geistige Richtung ein helles Licht wirft.

Verlassen.

Skizze von E. A.

Der Abend senkt sich allmählich auf die Frühlingslandschaft nieder. Ein frischer kräftiger Erdgeruch steigt von den Feldern empor, auf welchen fleißige Landleute arbeiten. Längs der Chaussee stehen schon die ersten Frühlingsboten. Soweit das Auge reicht, sind der ganze Chausseegraben und die daneben liegenden Wiesen wie überstreut mit goldgelben Dotterblumen und Hahnenfuß. In dem weichen Grase spazieren stolz und gravitätisch einige Störche umher.

Langsam und bedächtig kommt ein von 4 großen, mächtigen Pferden gezogener Steinwagen die Chaussee heruntergefahren. Der Kutscher, ein dicker, untersetzter Mann mit groben, gewöhnlichen Zügen, blickt verschlafen auf die Pferde herab. Selbst das laute aufdringliche Geschrei der Sperlinge, welche sich scharenweise auf den Telegraphendrähten niedergelassen haben, vermag ihn nicht aus seiner stumpfsinnigen Ruhe zu stören. Plötzlich schrickt er zusammen. Ein helles Glockenzeichen ertönt plötzlich hinter ihm. Ein Radfahrer. Mit einer eleganten Wendung fährt derselbe jetzt um den Steinwagen herum und setzt seine Fahrt fort. Vor einem alleinstehenden Gehöft macht er Halt und führt sein Rad an eine windgeschützte Stelle, wo er die Acetylenlaterne anzündet, da die Dunkelheit dies notwendig erscheinen läßt. Dann fährt er weiter. Schon leuchten aus der Ferne Lichter einer großen Stadt. Kräftig tritt er jetzt in die Pedale. Jetzt würde ihn bald sein junges Weib aufnehmen. —

Plötzlich fährt er ganz erschrocken zusammen. In seinen Träumereien hatte er ganz übersehen, daß er schon seine Wohnung erreicht hat. Er springt ab, löscht sorgsam die Laterne aus, führt das Rad über den Hof in einen Schuppen, welchen er daraufhin abschloß. Dann eilt er mit großen Schritten die Treppen zu seiner Wohnung hinauf und zieht an dem Klingelzug. Aber was war das? Niemand öffnet ihm! Noch einmal reißt er ungeduldig an der Klingel. Derselbe Erfolg! Er denkt, daß er sich verstiegen habe. Aber nein, das war sein Schild, welches ihm von der Türe entgegenblickte. Ein unbestimmtes Angstgefühl, welches ihm den Atem benimmt und ihm die Kehle zuschnürt, bemächtigt sich seiner. Er eilt die Treppe hinab zu einem ihm bekannten Schlosser, der ihm dann auch die Tür öffnet. Er stürmt hinein, sieht einen an ihn adressierten Brief auf dem Tische liegen, welchen er ergreift. Er stutzt. Es ist die Handschrift seiner Frau, welche ihm von dem Brief entgegenblickt. Er liest.

„Lieber Mann!

Lange habe ich geschwankt, ob ich das, was ich tun wollte. wirklich ausführen sollte und habe ich mich entschlossen, es zu tun. Ich will es Dir gestehen, ich habe Dich niemals geliebt. Mein Herz gehörte einem Andern.

Verzeih, daß ich, dem Zwange meiner Verwandten folgend, Dich heiratete. Nimm Dir unsere Trennung nicht zu Herzen und suche mich bald zu vergessen.

Margarete.

NB. Morgen reiche ich die Scheidungsklage beim Gericht ein."

Mit stierem Blick schaut er immer und immer wieder auf den verhängnisvollen Brief. Nein, leben konnte er ohne sie nicht. Lieber will er sterben. Sein Entschluß ist gefaßt. Er geht an den Schrank, zieht eine Schublade hervor und nimmt einen Revolver heraus, welchen er sorgsam ladet. Er setzt die Mündung an die Stirn und drückt los. Sein letzter Blick fällt auf den Brief. Dann bricht er blutüberströmt zusammen

Ende.

Die körperliche Untersuchung ergab im wesentlichen nur eine leichte Pupillendifferenz, leichtes Schielen (Strabismus convergens), leichte, z. T. halbseitig überwiegende Druckpunkte und eine nicht unerhebliche, hier jedoch nicht näher zu besprechende Störung des Farbensehens. Insbesondere fanden sich auch keine erheblicheren Degenerationszeichen und auch keine ausgesprochenen hysterischen Symptome.

Diagnostisch liegt dieser Fall sehr klar. Es handelt sich um eine erblich degenerative psychopathische Konstitution, in deren Vordergrund paranoide, d. h. an Paranoia erinnernde Vorstellungskreise stehen. Einzelne Angst- und Zornaffekte sowie gelegentliche Halluzinationen vervollständigen das Krankheitsbild. Daß die Vorstellungen des Knaben nicht mehr der Norm entsprechen, wird wohl kaum bezweifelt werden. Bei dem gesunden Knaben tauchen solche Vorstellungen höchstens ganz vorübergehend auf, bei unserem Patienten beherrschen sie viele Monate sein ganzes Denken und sind lange jeder Korrektur unzugänglich. Die Entfremdung gegenüber seiner Familie, sein geistiger Hochmut und seine Neigung zum Querulieren sind ebenfalls bereits in das Krankhafte gesteigert. Seiner Umgebung galt er daher auch direkt als „verrückt". Andrerseits wird man auch nicht oder wenigstens jetzt noch nicht von ausgesprochenen, vollentwickelten Wahnideen im Sinn der chronischen Paranoia sprechen dürfen. Seine Vorstellungen, soweit sie als Größenideen erscheinen könnten, beziehen sich bis jetzt noch vorzugsweise auf die Zukunft, während bei dem Paranoiker die Wahnideen sich gerade auf Vergangenheit und Gegenwart beziehen. Selbst seine Erfindungen behandelt er mehr als Entwürfe, welche er noch künftig zu verwirklichen denkt, nicht als abgeschlossene Leistungen. Dazu kommt, daß er diesen Vorstellungen noch mit einer gewissen

Kritik gegenübersteht. Er erkennt an, daß sein Perpetum mobile unmöglich ist, daß seine Absichten auf einen südamerikanischen Staat auf Schwierigkeiten stoßen werden. Von der absoluten Unbelehrbarkeit des Paranoikers ist er weit entfernt. Seine phantastischen Vorstellungen ziehen nicht fortschreitend wie bei dem Paranoiker immer weitere Kreise, sondern werden im Gegenteil schließlich sehr wesentlich eingeschränkt. Es handelt sich um eine paranoide psychopathische Konstitution, aber vorläufig um keine Paranoia.

Ein anderer 13jähriger, schwer erblich belasteter Knabe (W. L.), den ich längere Zeit behandelt habe, hat einen „präcesiven" Leitfaden der praktischen Magik verfaßt; außerdem gibt er eine „Deutsche Gymnasiallehrerzeitung" heraus. Er unterzeichnet sich bald Prof. Dr., bald Wirkl. Geh. Ober-Staatsrat. In dem genannten Leitfaden wird die Magik in Mogialogie und Milionomie eingeteilt und paragraphenweise abgehandelt. Beim Spiel will er immer General oder Professor sein. Mehrfach sind Geldentwendungen vorgekommen und zwar mit vollem Schuldbewußtsein. Angst- und Zornaffekte sind häufig. Außerdem neigt er zu überschwänglichen Phantasien. Ein nennenswerter Intelligenzdefekt war nicht nachzuweisen.

Handeln. Die Handlungen des an hereditär-psychopathischer Konstitution leidenden Kindes erklären sich ohne weiteres aus den im Vorausgehenden besprochenen Störungen des Empfindens, Fühlens und Denkens und wurden, soweit sie praktisch wichtig sind, größtenteils bereits beiläufig erwähnt. Nur sei nochmals speziell auf die Impulsivität der Handlungen aufmerksam gemacht, welche höchstens bei der Epilepsie, bei der Hysterie und bei der Dementia hebephrenica ihres Gleichen findet. Diese impulsiven Handlungen treten bald infolge eines plötzlichen Einfalls, bald in Folge eines plötzlichen Affektes auf. So erklären sich manche überraschende Selbstmordversuche und Entweichungen (sog. fugues) bei schwer hereditär belasteten Kindern. Etwas seltener sind gemeingefährliche Handlungen.[1] So sagte ein schwerbelasteter, allerdings auch leicht debiler $8^1/_2$jähriger Knabe (W. S.), J.-No. 458/05 plötzlich: „Ich will Gretchen (seiner Schwester) den Hals abschneiden."

---

[1]) Vergl. auch G. Carrier, Contribution à l'étude des obsessions et des impulsions à l'homicide et au suicide, Paris 1899, S. 71 (5jähr. Knabe).

Verlauf und Ausgänge. Der Gesamtverlauf kann für die Mehrzahl der Fälle als leicht progressiv bezeichnet werden. Sehr charakteristisch ist auch für viele Fälle die Neigung zu periodischen Exacerbationen. Ferner ist unzweifelhaft, daß durch zweckmäßige heilpädagogische Maßnahmen sehr erhebliche Besserungen und — bei frühzeitigem Eingreifen — auch Heilungen erzielt werden. Andrerseits entwickeln sich gar nicht so selten späterhin, entweder in der Pubertät oder jenseits derselben, auf dem Boden der erblichen psychopathischen Konstitution schwere Psychosen und Neurosen. Unter den ersteren sind besonders häufig: Paranoia chronica, periodisches und zirkuläres Irresein, Geistesstörung aus Zwangsvorstellungen und Dementia hebephrenica, unter letzteren Epilepsie und namentlich Hysterie.

Diagnose. Die Erkennung der hereditären psychopathischen Konstitution ist nach dem Gesagten außerordentlich einfach. Man muß nur die Vielgestaltigkeit der hierher gehörigen Krankheitsbilder kennen. Schwierig kann auch in manchen Fällen die Entscheidung werden, ob man es noch mit einer paranoiden hereditären psychopathischen Konstitution oder schon mit einer Paranoia chronica, ob man es noch mit den periodischen Exacerbationen einer hereditären psychopathischen Konstitution oder schon mit einem periodischen Irresein zu tun hat u. s. f. Da die Übergänge ganz fließende sind, so ist in der Tat eine sichere Entscheidung nicht stets möglich. Für die meisten Fälle genügen die oben bei der Besprechung der Krankengeschichte des E. A. angegebenen Kriterien. Eine ausgesprochene Progression des Krankheitszustandes trotz günstiger Milieueinflüsse spricht sehr für eine vollentwickelte Psychose, während umgekehrt wechselnde, nicht scharf abgegrenzte, sehr erhebliche Intensitätsschwankungen des Krankheitsbildes für eine einfache psychopathische Konstitution sprechen. Auch pflegt das Krankheitsbewußtsein bei letzterer meistens viel besser erhalten zu sein, als bei der chronischen Paranoia u. s. f. Eine Ausnahme macht jedoch in dieser Beziehung die Geistesstörung aus Zwangsvorstellungen. Letztere steht überhaupt den psychopathischen Konstitutionen außerordentlich nahe.

Behandlung. Die größte Bedeutung kommt der Prophylaxe zu. Bei erblich belasteten Kindern sollten der Hausarzt, die Lehrer und die Eltern von Anfang an folgende prophylaktische Maßregeln durchführen:

1. völlige Enthaltung von Kaffee, Tee, Alkohol, Gewürzen und Tabak bis zur Pubertät einschließlich;

2. Überwachung des Sexuallebens;

3. Abhärtung durch kühle Abreibungen und kühle Bäder; Gewöhnung an Schmerz und Strapazen; regelmäßige Gymnastik (event. auch Sport);

4. vorsichtiges Zurückhalten der Phantasieentwicklung (Überwachung der Lektüre, Vorsicht mit Alleinlassen u. s. f.); Begünstigung aller objektiven Beschäftigungen (Sammlungen jeder Art; Bauen, Zeichnen, event. auch Malen nach Vorlagen oder nach der Natur; Legespiele; Freiluftspiele mit anderen Kindern u. s. f.). Die Lebensweise ist jedenfalls durch einen bestimmten Stundenplan zu regeln.

5. Der Besuch einer öffentlichen Schule ist in der Regel dem Privatunterricht vorzuziehen.

6. Bei ungünstigen häuslichen Verhältnissen (ungünstiges Vorbild der Eltern, Verwöhnung durch die Eltern u. s. f.) ist die Erziehung außerhalb des elterlichen Hauses in einem Pädagogium oder in einer geeigneten Pension oder auf dem Lande bei einem Lehrer, Arzt oder Geistlichen anzuordnen; in schweren Fällen kommen die sog. Heilpädagogien (medizinische Pädagogien), wie sie Kahlbaum zuerst gegründet hat, in Betracht.

7. Gewöhnung an Gehorsam und Selbstbeherrschung auf dem Weg einer ruhigen Strenge. Leidenschaftliches Ausschelten ist fast niemals erfolgreich. Auch körperliche Züchtigungen sind selten wirksam; immerhin sind sie etwa in demselben Umfang wie bei dem normalen Kind zulässig. Andere Strafen (Entziehung von Vergnügungen u. s. w.) sind nicht nur erlaubt, sondern bei verständiger Anwendung in der Regel auch ausreichend.

Die Zuziehung eines sachverständigen Arztes ist schon im Hinblick auf die Schwierigkeiten der Diagnose in jedem Fall notwendig.[1])

β. Die hysterische psychopathische Konstitution.

Krankheitsbegriff. Auch diese psychopathische Konstitution entsteht vorzugsweise auf dem Boden der erblichen Belastung, und zwar meistens einer schweren erblichen Belastung. Wenn

[1]) Vgl. zur Therapie: Stadelmann, Ztschr. f. Schulgesundhpfl. 1904. Bd. XVII, S. 463.

man trotzdem die hysterische psychopathische Konstitution von der im Vorausgehenden besprochenen hereditären psychopathischen Konstitution getrennt hat, so ist dies dadurch gerechtfertigt, daß erstens die hysterische psychopathische Konstitution zuweilen auch unabhängig von jeder erblichen Belastung auf Grund anderer ätiologischer Momente vorkommt[1] (s. u.), daß zweitens das psychische Krankheitsbild in bestimmter Weise modifiziert ist, und daß drittens die charakteristischen körperlichen Symptome der Hysterie hinzutreten. Die enge Verwandtschaft dieser beiden psychopathischen Konstitutionen soll damit nicht bestritten werden. Die klinische Erfahrung lehrt vielmehr, daß allenthalben Übergangs- und Mischformen zwischen beiden vorkommen.

Literatur.[2]
Babonneix, Le développement de l'hystérie dans l'enfance. Gaz. des hôp. 1904, S. 1408.

Bézy, P., et Bibent, V., L'hystérie infantile et juvénile. Paris 1900 (215 S.), namentlich S. 74 ff.

Bézy, L'hystérie avant l'âge de deux ans, Arch. méd. de Toulouse 15. Nov. 1903.

Bouchut, F., Des hallucinations chez les enfants. Thèse de Paris 1886.

Bourdin, Les enfants menteurs. Ann. méd. psych. 1883, Janv., S. 53 (vergl. auch die Diskuss. in der Sitzung der Soc. méd. psych. 30. X. 1882).

Bruns, Die Hysterie im Kindesalter. Verhandl. d. 20. Versamml. d. Gesellsch. f. Kinderheilk. Kassel 1903, S. 96 ff.

Bruns, Die Hysterie im Kindesalter. Halle a. S. 1897. 2. Aufl. 1905.

Burnet, Contribution à l'étude de l'hystérie infantile etc. Thèse de Paris 1891.

Chaumier, Hystérie de la première enfance. Congrès de Grenoble 1885 u. Sur l'hystérie des nouveaux-nés, Paris 1891.

Clopatt, A., Etudes sur l'hystérie infantile. Helsingfors 1888.

Collin, Etat mental chez les hystériques. Thèse de Paris 1891.

Debacker, F., Hallucinations et terreurs nocturnes chez les enfants et les adolescents. Thèse de Paris 1881.

Delbrück, A., Die pathologische Lüge und die psychisch abnormen Schwindler. Stuttgart 1891.

---

[1]) Bei der hereditären psychopathischen Konstitution ist dies nur äußerst selten der Fall.

[2]) Ich habe nur solche Arbeiten in dies Verzeichnis aufgenommen, welche sich mit den psychischen Symptomen der Hysterie in wissenschaftlicher Weise beschäftigen.

DILLER, Th., A case of hysteria in a boy, characterized by regularly recurring attacks of lethargy: treatment by hypnotism. Brain 1893, Bd. 16, S. 556.

EMMINGHAUS, Die psychischen Störungen des Kindesalters Tübingen 1887, S. 274 ff.

EULENBURG, Dr., Hysterie des Kindes. Berlin, L. Simion 1905, 38 S.

EWALD, Über hysterische Autosuggestion der Kinder. Berl. Klin. Wchschr. 1903, No. 38, S. 861.

GUESDRON, Toux nerveuse, coxalgie hystérique etc. Journ. de clin. et de thérap. inf. 1894, S. 752.

HAGENBACH-BURCKHARDT und DUVOISIN, Ueber infantile Hysterie. Jahrb. f. Kinderheilk. 1889, Bd. 29, S. 287.

HENNEBERG, Zur forensischen und klinischen Beurteilung der Pseudologia phantastica. Charité-Annal., Bd. 25.

Derselbe, Beitrag zur forensischen Psychiatrie Beeinflussung einer größeren Anzahl Gesunder durch einen geisteskranken Schwindler (Pseudologia phantastica). Charité-Annal., Bd. 26.

HENOCH, Mitteilungen aus dem Gebiete der Nervenpathologie. Charité-Annal., 1884, Bd. 9, S. 612.

HOLZ, A., Über juvenile Hysterie beim männlichen Geschlecht. Diss. Jena 1891 (namentlich Fall 3 u. 4.).

HUCHARD, H., Caractère, moeurs, état mental des hystériques. Arch. de Neurol., Mars 1882, S. 187, namentlich S. 206 ff.

JACOBI, A., On masturbation and „hysteria“. Amer. Journ. of Obstetr. and Diseas. of women and children 1876 (auch separat erschienen New York 1876, 32 S.).

INGLE, Case of hysteria in a boy. Brit. Med. Journ. 1883, 28. July, S. 167.

JOLLY, F., Über Hysterie bei Kindern. Berl. Klin. Wchschr. 1892, No. 34, S. 841 ff.

KISSEL, Arch. f. Kinderheilk., 1896, Bd. 20, S. 449.

KOCH, Die psychopathischen Minderwertigkeiten. Ravensburg 1891, S. 290 ff.

KÖBNER, H., Zur Kasuistik der Hysterie im Kindesalter. Deutsch. Arch. f. klin. Med., Bd. 35, S. 524.

LÖWENTHAL, Vortr. auf d. Naturf.-Vers. in Braunschweig, 1897.

MANHEIMER, M., Les troubles mentaux de l'enfance. Paris 1899. S. 97 ff.

MEURICE, Les fugues chez l'enfant. Thèse de Paris 1899.

Mönkemöller, Geistesstörung und Verbrechen im Kindesalter. Berlin 1903 (namentlich S. 19 ff.).

Motet, Les faux témoignages des enfants devant la justice. Ann. d'Hyg. publ. 1887, No. 6, S. 481.

Muratoff, Der hysterische Charakter bei Kindern. Wratsch 1898.

Neumann, H., Die funktionellen Nervenkrankheiten des Kindesalters. Deutsche Klinik, Berlin-Wien 1904.

Peugniez, P., De l'hystérie chez les enfants. Paris 1885 (namentlich S. 28 ff.).

Pick, A., Über einige bedeutsame Psychoneurosen des Kindesalters. Halle a. S. 1904, 28 S.

Rassier, De la valeur du témoignage des enfants en justice. Thèse de Lyon 1892.

Ridant, L'hystérie avant l'âge de deux ans. Thèse de Paris 1903.

Saenger, A., Die häufigsten funktionell-nervösen Erkrankungen (Neurasthenie, Hysterie und Nervosität) im Kindesalter. Monatsschr. f. Psych. u. Neurol. 1901, Bd. IX, S. 321.

Derselbe, Neurasthenie und Hysterie bei Kindern. Berlin 1902, 32 S.

Schaefer, Über Hysterie bei Kindern. Arch. f. Kinderheilk. Bd. 5, S. 401.

Simon, Jules, Fausse paraplégie et troubles musculaires d'origine hystérique chez les jeunes garçons. Progr. méd. 1894, S. 1.

Smidt, Über das Vorkommen der Hysterie bei Kindern. Jahrb. f. Kinderheilk., 1880, Bd. 15, S. 1 ff.

Thiemich, M., Über Hysterie im Kindesalter. Verhandl. d. 20. Versamml. d. Gesellsch. f. Kinderheilk. Kassel 1903, S. 83 ff.

Tremoth, K., Beiträge zur Lehre vom Irresein im Kindesalter. Münch. Med. Wchschr. 1891, No. 35—37 (namentlich Fall 5).

Tuczek, Zur Lehre von der Hysterie der Kinder. Berl. Klin. Wchschr. 1886, No. 31 u. 32.

Wells, Th. L., Clinical report of three cases of insanity of childhood. Journ. of nerv. and ment. disease 1891, May (namentlich Fall 1).

Häufigkeit und Ätiologie. Die Tatsache, daß die Hysterie und speziell auch die hysterische psychopathische Konstitution schon im Kindesalter häufig vorkommt, ist bereits von Briquet[1]) zahlenmäßig festgestellt worden. In der Pubertätszeit häufen sich die Fälle. Die erste Menstruation löst zuweilen die ersten

[1]) Traité clinique et thérapeutique de l'hysterie. Paris 1859.

schweren hysterischen Symptome. aus. Nach meinen Beobachtungen dürfte etwa in einem Fünftel aller Fälle der Krankheitsbeginn vor das 15. Jahr fallen.[1]) Bei romanischen Völkern dürfte dieser Prozentsatz — wahrscheinlich im Zusammenhang mit dem früheren Eintritt der Pubertät — erheblich größer sein.

Sehr viel dürftiger sind die vorliegenden Statistiken über den Prozentsatz, welchen die Hysterie zu den Kinderkrankheiten überhaupt liefert. Ich will hier nur beispielsweise anführen, daß Schiffer[2]) unter 1147 poliklinischen Fällen von Nerven- und Geisteskrankheiten des Kindesalters 71 Hysterien fand (18 Knaben und 53 Mädchen). Die folgende, Clopatt entlehnte Statistik (S. 15) veranschaulicht die Verteilung der Fälle auf die einzelnen Altersstufen: Unter 272 hysterischen Kindern

zeigten 19	Mädchen,	1	Knabe	die ersten Symptome im	1. und 2.	Lebensjahr[3]).
0	"	1	"	" " " "	3.	"
1	"	1	"	" " " "	4.	"
4	"	2	Knaben	" " " "	5.	"
3	"	2	"	" " " "	6.	"
15	"	4	"	" " " "	7.	"
16	"	6	"	" " " "	8.	"
15	"	7	"	" " " "	9.	"
18	"	15	"	" " " "	10.	"
24	"	17	"	" " " "	11.	"
22	"	13	"	" " " "	12.	"
27	"	16	"	" " " "	13.	"
12	"	8	"	" " " "	14.	"
0	"	3	"	" " " "	15.	"

Mag auch für einzelne Fälle die Diagnose zweifelhaft sein, und mag in anderen die Datierung des Auftretens der ersten Krankheitssymptome nicht ganz einwandfrei sein, so dürfte doch im Großen und Ganzen die Morbiditätskurve in der Tabelle richtig wiedergegeben sein. Nur in zwei Punkten bedarf sie zweifellos einer Berichtigung. Erstens ist die Abnahme der Erkrankungsziffer im 14. und 15. Jahr sehr unwahrscheinlich. Da sie sowohl mit den sonstigen Literaturangaben wie auch mit meinen eigenen Beobachtungen nicht im Einklang steht, so dürfte es sich um eine leicht begreifliche Zufälligkeit in der Zusammensetzung des Beobachtungsmaterials handeln. Zweitens ist aber auch die hohe

[1]) Hierbei ist die bei männlichen Erwachsenen so häufige Unfallhysterie nicht mit berücksichtigt.

[2]) Bericht über 1150 Fälle von Nervenkrankheit im Kindesalter, Jahrb. f. Kinderheilk., Bd. 60, H. 2, S. 388 (spez. S. 403).

[3]) Im Original heißt es: „dès l'enfance tendre".

Morbiditätsziffer, welche CLOPATT für die beiden ersten Lebensjahre und zwar speziell für die Mädchen angibt, sicher falsch. Allerdings haben auch CHAUMIER, RIDAUT und BÉZY sich in ähnlichem Sinne ausgesprochen, indes ist die Begründung der Diagnose „Hysterie“ in diesen Fällen so unsicher und ungenügend, daß schlechterdings kein einziger wirklich einwandfreier Fall aus dem 1. Lebensjahr übrig bleibt. Aus dem 2. und 3. Lebensjahre sind bereits vereinzelte einwandfreie Fälle bekannt.

Die Verteilung auf die beiden Geschlechter wird durch die Tabelle ungefähr richtig wiedergegeben. Auf zwei hysterische Mädchen kommt etwa ein hysterischer Knabe. Im ganzen verschiebt sich das Verhältnis gegen die Pubertät hin eher etwas mehr zu Ungunsten der Mädchen (im Gegensatz zur CLOPATT'schen Tabelle).

Stadt- und Landkinder sind nach manchen Autoren in etwa gleichem Maß betroffen, nach meinen persönlichen Erfahrungen sind Großstadtkinder in größerer Zahl befallen.

Unter den eigentlichen ätiologischen Momenten spielt bei der Hysterie der Kinder die erbliche Belastung weitaus die größte Rolle, jedenfalls noch eine größere als bei der Hysterie der Erwachsenen. In den von mir beobachteten Fällen war sie bei ungefähr 80% nachweisbar. Größtenteils handelt es sich um schwere erbliche Belastung. Auffällig oft ist die Belastung gleichartig, d. h. Vater oder Mutter haben ebenfalls an Hysterie gelitten. Auch Migräne findet sich auffällig oft in der Ascendenz hysterischer Kinder.

Nächst der erblichen Belastung sind länger dauernde schädliche psychische Einflüsse von großer Bedeutung. Hierher ist vor allem eine unzweckmäßige Erziehung[1]) zu rechnen. Begreiflicherweise trifft diese oft mit erblicher Belastung zusammen. Auch das Vorbild hysterischer Eltern und der Umgang mit hysterischen Gespielen wirkt oft in ähnlichem Sinne. Ebenso ist unzweckmäßige Lektüre (frühes Romanlesen) und vorzeitiger Theaterbesuch zuweilen von Bedeutung. Demgegenüber spielen Gram, Ärger und intellektuelle Anstrengung eine ganz untergeordnete Rolle.

Wesentlich anders ist die Bedeutung momentaner schädlicher psychischer Einflüsse zu bewerten, so namentlich des Schreckens. Letzterer bringt zwar selten eine Hysterie hervor, weckt aber um

[1]) Sehr charakteristisch ist in dieser Beziehung der Fall von WELLS.

so öfter eine „schlummernde“ Hysterie, sei es, daß hysterische Symptome vorher ganz fehlten, sei es, daß sie relativ unerheblich waren. Noch öfter fügt der Schrecken zu dem Bilde der Hysterie irgend ein neues Symptom, z. B. eine Lähmung oder einen Krampfanfall oder Sinnestäuschungen hinzu. Von diesem Standpunkt sind auch die Fälle zu beurteilen, in welchen bei einem Mädchen sich an einen Stuprumversuch schwere hysterische Symptome anschließen, ferner die Fälle, wo ein Trauma, z. B. eine Kopfverletzung, ein Fall, eine Ohrfeige zum Ausbruch einer Hysterie Anlaß gaben. Maßgebend ist in den letzteren Fällen nicht das körperliche Trauma (Hirnerschütterung u. s. f.), sondern das psychische Trauma. Auf ein solches psychisches Trauma sind auch viele Fälle zurückzuführen, in welchen der Ausbruch der Hysterie im Sinne einer Imitation an die lebhafte gefühlsbetonte Beobachtung eines Krampfanfalles etc. bei Mitschülern, Bekannten u. s. f. anknüpft. So entstehen bekanntlich zuweilen kleine hysterische Epidemien (Simon, Armaingaud, Palmer, Aemmer, Stoos, Lenck).

In seltenen Fällen nimmt die Entwicklung der hysterischen psychopathischen Konstitution ihren Ausgang von einer organischen Gehirnerkrankung. Die Hysterie stellt dann eine der letzteren supraponierte funktionelle Störung dar. Ganz ausnahmsweise habe ich auch die Entwicklung einer hysterischen psychopathischen Konstitution im Anschluß an eine spinale Kinderlähmung (Poliomyelitis anterior acuta) beobachtet. Als nicht selten betrachte ich endlich auch ursächliche Beziehungen zwischen einer akuten Infektionskrankheit und der Hysterie des kindlichen Lebensalters.[1]

Symptomatologie. Die Symptomatologie der Hysterie wird von dem Satz beherrscht: „Die Hysterie ist durch eine abnorm gesteigerte Wirksamkeit gefühlsbetonter Vorstellungen charakterisiert“, und zwar ergibt sich, daß durchaus nicht stets gerade aktuelle gefühlsbetonte Vorstellungen diese abnorme Wirksamkeit entfalten, sondern vielmehr in noch viel höherem Maß latenten gefühlsbetonten Vorstellungen (Erinnerungen) diese abnorme Wirksamkeit zukommt. Ein Kind wird z. B. im Dunkeln durch einen plötzlichen Schlag von einem Bruder erschreckt. Zunächst stellen sich oft keinerlei Krankheitssymptome ein. Der Schrecken ist vergessen. Erst 24 Stunden später tritt ein hysterischer Krampf-

[1] Die von Kühn, Deutsches Arch. f. klin. Med. Bd. 34, S. 56, u. A. nach Typhus, Scharlach u. s. f. beschriebenen Sprachstörungen gehören größtenteils nicht in das Gebiet der Hysterie.

anfall ein, in welchem das Kind von jenem Schlag phantasiert, und nach dem Krampfanfall zeigt sich eine hyperalgetische oder eine analgetische (gegen Schmerzreize über- oder unempfindliche) Zone im Bereich der Gegend, welche von den Schlag getroffen worden war. Man hat im Hinblick auf diese Tatsachen die Symptome der Hysterie mit Recht als „psychogen" bezeichnet. In der Tat sind auch die körperlichen Symptome der Hysterie in letzter Linie ausnahmslos psychischen Ursprungs, d. h. zurückführbar auf die hysterische psychopathische Konstitution, die ihrerseits von dem soeben angeführten Gesetz beherrscht wird.[1])

Die **körperlichen** Symptome der Hysterie können an dieser Stelle nicht besprochen werden. Man findet sie in den Arbeiten von Bézy und Bibent sowie von Bruns eingehend beschrieben. Im Wesentlichen decken sie sich mit denjenigen der Hysterie des Erwachsenen. So findet man also z. B. auf motorischem Gebiete gelegentlich psychogene Lähmungen, die bald schlaff, bald von Kontraktur begleitet sind. Sie treten meistens plötzlich nach einem psychischen Trauma ein. Von Sensibilitätsstörungen sind sie meistens nicht begleitet. Zuweilen sind die Bewegungen der Beine nur bei einer bestimmten Funktion, z. B. bei dem Gehen und Stehen geschädigt. Man spricht dann von Abasie und Astasie. Auch eine hysterische Stimmbandlähmung (Aphonie) ist bei der kindlichen Hysterie nicht selten. Noch viel häufiger sind im Bereich der Motilität Krampfsymptome. So kann der Gang durch krampfhafte Nebeninnervationen gestört sein. Die Sprache kann das hysterische Stottern zeigen. Der Schließmuskel des Auges zeigt zuweilen einen tonisch-klonischen Krampf, den sog. Blepharospasmus. In den Extremitäten beobachtet man außer der bereits erwähnten Gehstörung bald einen Schüttelkrampf, bald ein feinschlägiges Zittern in den allerverschiedensten Varietäten. Auch veitstanzähnliche Störungen kommen bei der kindlichen Hysterie recht oft vor. Alle diese Erscheinungen können sich auf eine Körperhälfte oder auf eine Exthemität beschränken; nicht selten befallen sie auch beide Arme oder beide Beine. Bei einem Kind habe ich auch einen hysterischen „Krampfhusten" beobachtet. Ab und zu kommen Krampfzustände der Speiseröhre und des Schließmuskels der Blase vor. Nicht weniger häufig sind sensible Stö-

[1]) Eine eingehendere Darlegung dieser psychologischen Grundlage der Hysterie findet man in meiner Abhandlung „Über Hysterie". Deutsche Klinik 1906, S. 1319—1380.

so öfter eine „schlummernde" Hysterie, sei es, daß hysterische Symptome vorher ganz fehlten, sei es, daß sie relativ unerheblich waren. Noch öfter fügt der Schrecken zu dem Bilde der Hysterie irgend ein neues Symptom, z. B. eine Lähmung oder einen Krampfanfall oder Sinnestäuschungen hinzu. Von diesem Standpunkt sind auch die Fälle zu beurteilen, in welchen bei einem Mädchen sich an einen Stuprumversuch schwere hysterische Symptome anschließen, ferner die Fälle, wo ein Trauma, z. B. eine Kopfverletzung, ein Fall, eine Ohrfeige zum Ausbruch einer Hysterie Anlaß gaben. Maßgebend ist in den letzteren Fällen nicht das körperliche Trauma (Hirnerschütterung u. s. f.), sondern das psychische Trauma. Auf ein solches psychisches Trauma sind auch viele Fälle zurückzuführen, in welchen der Ausbruch der Hysterie im Sinne einer Imitation an die lebhafte gefühlsbetonte Beobachtung eines Krampfanfalles etc. bei Mitschülern, Bekannten u. s. f. anknüpft. So entstehen bekanntlich zuweilen kleine hysterische Epidemien (Simon, Armaingaud, Palmer, Aemmer, Stoos, Lenck).

In seltenen Fällen nimmt die Entwicklung der hysterischen psychopathischen Konstitution ihren Ausgang von einer organischen Gehirnerkrankung. Die Hysterie stellt dann eine der letzteren supraponierte funktionelle Störung dar. Ganz ausnahmsweise habe ich auch die Entwicklung einer hysterischen psychopathischen Konstitution im Anschluß an eine spinale Kinderlähmung (Poliomyelitis anterior acuta) beobachtet. Als nicht selten betrachte ich endlich auch ursächliche Beziehungen zwischen einer akuten Infektionskrankheit und der Hysterie des kindlichen Lebensalters.[1])

Symptomatologie. Die Symptomatologie der Hysterie wird von dem Satz beherrscht: „Die Hysterie ist durch eine abnorm gesteigerte Wirksamkeit gefühlsbetonter Vorstellungen charakterisiert", und zwar ergibt sich, daß durchaus nicht stets gerade aktuelle gefühlsbetonte Vorstellungen diese abnorme Wirksamkeit entfalten, sondern vielmehr in noch viel höherem Maß latenten gefühlsbetonten Vorstellungen (Erinnerungen) diese abnorme Wirksamkeit zukommt. Ein Kind wird z. B. im Dunkeln durch einen plötzlichen Schlag von einem Bruder erschreckt. Zunächst stellen sich oft keinerlei Krankheitssymptome ein. Der Schrecken ist vergessen. Erst 24 Stunden später tritt ein hysterischer Krampf-

[1]) Die von Kühn, Deutsches Arch. f. klin. Med. Bd. 34, S. 56, u. A. nach Typhus, Scharlach u. s. f. beschriebenen Sprachstörungen gehören größtenteils nicht in das Gebiet der Hysterie.

anfall ein, in welchem das Kind von jenem Schlag phantasiert, und nach dem Krampfanfall zeigt sich eine hyperalgetische oder eine analgetische (gegen Schmerzreize über- oder unempfindliche) Zone im Bereich der Gegend, welche von den Schlag getroffen worden war. Man hat im Hinblick auf diese Tatsachen die Symptome der Hysterie mit Recht als „psychogen" bezeichnet. In der Tat sind auch die körperlichen Symptome der Hysterie in letzter Linie ausnahmslos psychischen Ursprungs, d. h. zurückführbar auf die hysterische psychopathische Konstitution, die ihrerseits von dem soeben angeführten Gesetz beherrscht wird.[1])

Die **körperlichen** Symptome der Hysterie können an dieser Stelle nicht besprochen werden. Man findet sie in den Arbeiten von Bézy und Bibent sowie von Bruns eingehend beschrieben. Im Wesentlichen decken sie sich mit denjenigen der Hysterie des Erwachsenen. So findet man also z. B. auf motorischem Gebiete gelegentlich psychogene Lähmungen, die bald schlaff, bald von Kontraktur begleitet sind. Sie treten meistens plötzlich nach einem psychischen Trauma ein. Von Sensibilitätsstörungen sind sie meistens nicht begleitet. Zuweilen sind die Bewegungen der Beine nur bei einer bestimmten Funktion, z. B. bei dem Gehen und Stehen geschädigt. Man spricht dann von Abasie und Astasie. Auch eine hysterische Stimmbandlähmung (Aphonie) ist bei der kindlichen Hysterie nicht selten. Noch viel häufiger sind im Bereich der Motilität Krampfsymptome. So kann der Gang durch krampfhafte Nebeninnervationen gestört sein. Die Sprache kann das hysterische Stottern zeigen. Der Schließmuskel des Auges zeigt zuweilen einen tonisch-klonischen Krampf, den sog. Blepharospasmus. In den Extremitäten beobachtet man außer der bereits erwähnten Gehstörung bald einen Schüttelkrampf, bald ein feinschlägiges Zittern in den allerverschiedensten Varietäten. Auch veitstanzähnliche Störungen kommen bei der kindlichen Hysterie recht oft vor. Alle diese Erscheinungen können sich auf eine Körperhälfte oder auf eine Exthemität beschränken; nicht selten befallen sie auch beide Arme oder beide Beine. Bei einem Kind habe ich auch einen hysterischen „Krampfhusten" beobachtet. Ab und zu kommen Krampfzustände der Speiseröhre und des Schließmuskels der Blase vor. Nicht weniger häufig sind sensible Stö-

[1]) Eine eingehendere Darlegung dieser psychologischen Grundlage der Hysterie findet man in meiner Abhandlung „Über Hysterie". Deutsche Klinik 1906, S. 1319—1381.

rungen bei der kindlichen Hysterie. Weitaus am häufigsten oder wenigstens praktisch am bedeutsamsten sind unter diesen die hysterischen Schmerzen. Wie die hysterischen Lähmungen und Krämpfe sind auch die hysterischen Schmerzen in ihrer Verbreitung und Abgrenzung von den anatomischen Innervationsbezirken ganz unabhängig, richten sich vielmehr nur nach den naiven Vorstellungen unserer Körperteile. So klagt ein hysterisches Kind über schwere „Rücken"-schmerzen (hysterische Rachialgie), ein anderes über Schmerzen in diesem oder jenem „Gelenk" (hysterische Arthralgie), ein drittes über „Gesichts"- oder „Augen"-schmerzen u.s.f. Zusammenfassend bezeichnet man diese Schmerzen als hysterische Topalgien oder auch als hysterische Pseudoneuralgien. Nicht selten sind die Schmerzen von Hyperalgesie, zuweilen auch von Hyperästhesie begleitet. Ferner kommt es oft im Sinne eines Reflexes zu Kontrakturen in der befallenen Körpergegend, also z. B. zu einer Beugekontraktur des Knies bei der hysterischen Arthralgie des Kniegelenks. Ähnlich ist auch zuweilen der Blepharospasmus zu deuten, wenn er sich im Zusammenhang mit einer Topalgie des Auges entwickelt, die ihrerseits sich z. B. psychogen an eine leichte Conjunctivitis anschließen kann (mit oder ohne Latenzzeit). Es liegt auf der Hand, daß solche Schmerzen leicht zu Verwechslungen mit organischen Krankheiten (tuberkulösen Gelenkerkrankungen, Meningitis etc.) führen können, bei welchen ähnliche Schmerzen und Kontrakturen vorkommen. In anderen Fällen kommt es zu keiner Kontraktur, aber die Kinder vermeiden aus Schmerzfurcht jede Bewegung (Akinesia algera). Gerade bei der hysterischen Rachialgie der Kinder habe ich wiederholt erlebt, daß von Laien und Ärzten ein schweres organisches Rückenmarksleiden angenommen wurde. Ausgeprägte Anästhesien und Analgesien sind bei der kindlichen Hysterie seltener. Hysterische Blindheit und Taubheit (in einem Fall mit Taubstummheit verbunden) ist im Kindesalter sehr selten.

Zum Teil gehören zu den körperlichen Symptomen auch die hysterischen Krampfanfälle. Voll entwickelte sog. „große" Anfälle sind bei hysterischen Kindern nicht häufig. Namentlich fehlt die 1. sogenannte epileptoide Phase des hysterischen Krampfanfalls. Hingegen ist die 2. Phase, die Phase der koordinierten und mimischen Krampfbewegungen (jaktatorische Phase) in der Regel sehr gut entwickelt. In manchen Fällen bildet sie den einzigen wesentlichen Bestandteil des Anfalls.

Speziell die Affektbewegungen des Strampelns, Beißens, Schüttelns u. s. f. spielen eine große Rolle. Oft sind sie von krampfhaftem Schreien, Weinen, Schluchzen oder Lachen begleitet. Sehr ausgesprochen ist oft auch die 3., sogenannte delirante Phase: die Bewegungen werden hier erheblich komplizierter, bleiben aber stark affektbetont, dazu kommen Sinnestäuschungen und Wahn-, bezw. Phantasievorstellungen, unter deren Einfluß das Kind deliriert. Oft knüpfen die deliranten Vorstellungen an ein kurz vorausgegangenes, gefühlsbetontes Erlebnis an. Da diese Delirien auch unabhängig vom hysterischen Krampfanfall vorkommen, komme ich später bei der Besprechung der psychischen Symptome nochmals auf sie zurück.

Den hysterischen Krampfanfällen verwandt sind auch die kataleptischen und hypnoiden Anfälle der Hysterischen. Auch diese, namentlich die sog. Schlafanfälle habe ich wiederholt bei hysterischen Kindern beobachtet. So behandelte ich einen 15jährigen Gymnasiast, der z. B. auf einem Spaziergang nach viertelstündigem Marsch plötzlich in einen $^1/_4$—$^1/_2$ stündigen Schlaf verfiel. Die Müdigkeit überkam ihn ganz plötzlich. Der Gang wurde schwankend, und er mußte sich hinlegen. Ein späterer Anfall dauerte 16 Stunden. Wenn ihn der hypnoide Zustand überkam, kroch er auch hinter einen Schrank. Einmal wurde er in dem hypnoiden Anfall im Fenster sitzend mit heraushängenden Beinen gefunden. Daneben auch Somniloquie. Auch zerbeißt er im gewöhnlichen Nachtschlaf seine Bettstelle. Für die hypnoiden Anfälle besteht Amnesie. Körperlich bietet er zahlreiche hysterische Symptome. Die Mutter litt früher an Tics.

Sehr viel eingehender sind an dieser Stelle die psychischen Symptome der Hysterie zu besprechen. Das oben ausgesprochene Gesetz tritt hier noch viel klarer hervor. Ich beginne mit der Besprechung der

psychischen Dauersymptome.

Gefühlstöne und Affekte.[1]) Schon die Gefühlstöne der einzelnen Empfindungen sind bei der Hysterie krankhaft verändert. In elementarster Form treten uns diese Störungen in den schon erwähnten Hyper-, Hyp- und Analgesien entgegen, deren psychogener Charakter sich schon in ihrer räumlichen Anordnung

[1]) Aus naheliegenden Gründen ist für die Besprechung der Symptome eine etwas andere Reihenfolge gewählt worden als bei den anderen Psychosen.

— entsprechend den naiven Vorstellungen unserer Körperteile — verrät. Die sexuellen Gefühlstöne können in ganz ähnlicher Weise verändert sein wie bei der erblichen psychopathischen Konstitution. Besonders charakteristisch ist nun aber für die hysterische psychopathische Konstitution, daß die Gefühlstöne einzelner Empfindungen mit abnormer Intensität auf die zugehörigen Erinnerungsbilder bezw. Vorstellungen übertragen werden und an diesen mit einer abnormen Stärke haften und ihnen so zu einem abnormen Einfluß im Affektleben und Denken verhelfen.[1]) Zugleich werden die Nachbarvorstellungen von diesen Gefühlstönen geradezu infiziert im Sinne einer abnormen Irradiation. So entstehen die extremen Abneigungen und Zuneigungen der Hysterischen. So erklärt sich auch ihre Neigung zu extremen Stimmungen und Affekten. Dabei sind letztere doch oft unverhältnismäßig oberflächlich. Tritt eine ebenfalls lebhaft gefühlsbetonte Vorstellung auf, deren Gefühlstöne entgegengesotzt gerichtet sind, so erfolgt ein plötzlicher jäher Umschlag in die entgegengesetzte Affektlage. Auch hierbei spielt das Wirken unbewußter (latenter) Erinnerungsbilder oft eine große Rolle. Das hysterische Kind ist oft betrübt, bevor es weiß, worüber es betrübt ist. Erst nachträglich verrät sich die Beziehung zu einem vorausgegangenen traurigen Erlebnis. Einerseits finden wir also krankhaft gesteigerte Irradiationen der Gefühlstöne und eine Neigung zu extremen Affekten, andererseits eine abnorme Labilität der Stimmungen und Affekte. So erklärt sich auch die hysterische Launenhaftigkeit.

Dazu kommt eine weitere wichtige Eigentümlichkeit des hysterischen Affektlebens: die egozentrische Orientierung aller Gefühlstöne. Die meisten Hysterischen und speziell die meisten hysterischen Kinder sind absolut egoistisch. Allerdings ist der Hysterische unter dem Einfluß einer besonderen, stark gefühlsbetonten Vorstellung auch einmal vorübergehend großer Hingebung und Aufopferung fähig, aber im allgemeinen ist doch sein Ich, wie dies psychologisch leicht verständlich ist, der ruhende Pol, der bleibende Mittelpunkt in der Flucht der wechselnden Affekte. So entsteht ein Charakterbild, welches sich von dem ethischen Defekt der Debilität äußerlich, d. h. in dem Betragen und den Handlungen kaum unterscheidet. Dem gegen-

[1]) Eine eingehendere Darstellung dieses psychopathologischen Vorgangs findet man in meiner Abhandlung über psychopathische Konstitutionen. Charité-Annalen Bd. 29.

über sind die objektiven Gefühlstöne merkwürdig schwach. Das hysterische Kind ist zu objektivem, unpersönlichem Interesse nicht fähig. Damit hängt auch, wenigstens zum Teil, der geringe Respekt vor dem Tatsächlichen und das Lügen hysterischer Kinder zusammen. Ebenso ist der Gefühlston der Pflicht dem hysterischen Kind meistens ganz fremd. Mit der egozentrischen Einengung des Gefühlslebens hängt endlich auch die maßlose Eitelkeit vieler hysterischen Kinder zusammen.

Während bei den seither besprochenen Affektstörungen doch noch immer ein Motiv für den Affekt, wenn auch noch so geringfügig und entfernt, nachzuweisen war, kommen schließlich bei der hysterischen psychopathischen Konstitution auch Stimmungen und Affekte vor, für welche schlechterdings jede Grundlage fehlt. Namentlich sind plötzliche Angstzustände bezw. Angstanfälle und analoge Zornanfälle nicht selten.

Sowohl die motivierten wie die ganz unmotivierten hysterischen Affekte entladen sich oft in sog. Affektkrisen, d. h. in denselben krampfhaft gesteigerten Ausdrucksbewegungen, welche auch als Teilerscheinung in der 2. und 3. Phase des hysterischen Anfalls auftreten. Eine scharfe Grenze läßt sich hier um so weniger ziehen, als auch die vollentwickelten hysterischen Krampfanfälle sich oft an eine normale oder pathologische Affekterregung, unmittelbar oder nach einer Latenzzeit, anschließen. Bei einer meiner Patientinnen traten Affektkrisen im Sinn pathologischer Zornaffekte schon im 2. Lebensjahr außerordentlich heftig auf. In diesen „Wutkrämpfen" biß sie sich fast stets in die Zunge. (A. J., J.-No. 801/05.) In den harmlosesten Fällen handelt es sich nur um sog. Wein- oder Lachkrämpfe.

Vorstellungen und Denken. Bemerkenswert ist zunächst das Dominieren einzelner gefühlsbetonter Vorstellungen, wie es uns schon allenthalben begegnet ist. Das logische Denken ist ähnlich wie bei dem Hereditarier relativ unentwickelt. Ebenso fehlt es dem hysterischen Kind fast stets an Konzentration der Aufmerksamkeit. Die Zerstreutheit ist geradezu eines der charakteristischen psychischen Symptome der Hysterie. Sie täuscht oft einen Intelligenzdefekt (Gedächtnis- und Urteilsschwäche) vor, welcher gar nicht vorhanden ist. Nur wenn es sich um einen jener lebhaft gefühlsbetonten Vorstellungskreise handelt, ist das hysterische Kind einer intensiveren und längeren Aufmerksamkeit fähig. Mit dieser geringen Tenazität der Aufmerksamkeit verbindet

sich oft eine gesteigerte Vigilität. Die alsbald zu besprechende Neigung der Hysterischen zu abnormer Phantasietätigkeit wirkt bei diesen Aufmerksamkeitsstörungen selbstverständlich auch mit.

Sehr bedeutsam ist weiterhin die Untreue des Gedächtnisses des hysterischen Kindes. An sich ist das Gedächtnis recht gut (abgesehen natürlich von den nicht seltenen Fällen, in denen eine Komplikation mit Debilität vorliegt), aber die Erinnerungen werden transformiert oder gefälscht. Vor allem verfallen gefühlsbetonte Erinnerungen diesem Prozeß. Derselbe ist eine Teilerscheinung der pathologisch gesteigerten Phantasietätigkeit[1]) der Hysterischen, doch ist dabei auch die oberflächliche unaufmerksame Beobachtung der Hysterischen, welche sie hindert scharfe Erinnerungsbilder niederzulegen, und der Mangel an Respekt vor dem Tatsächlichen vielfach beteiligt. Man bezeichnet diese Transformationen der Erinnerungsbilder auch als Erinnerungsfälschungen oder Erinnerungsentstellungen. Beispielsweise ist ein 13jähriges hysterisches Mädchen von einem Arzt untersucht worden. Die Untersuchung hat sich auf Herz und Lungen beschränkt. Bald nachher erzählt das Mädchen, daß es an den Geschlechtsteilen untersucht worden ist, und später berichtet es mit allen Einzelheiten über einen Notzuchtsversuch seitens des Arztes. Diese Transformation vollzieht sich bald langsam, bald sehr rasch. Sie kann ganz unbewußt, also durchaus bona fide erfolgen, zuweilen aber spielen auch bewußte Prozeße eine Rolle, welche unten bei der Besprechung der hysterischen Lüge näher erörtert werden wird. Sehr oft haben diese Erinnerungsentstellungen einen romantischen Anstrich. Eine harmlose Begegnung mit einem Bettler wird zu einem Raubanfall umgedichtet. Das Unwirklichkeitsbewußtsein geht dabei oft völlig verloren. Insofern unterscheiden sich diese hysterischen Ausschmückungen und Übertreibungen wesentlich von denjenigen eines normalen Kindes. Dazu kommt, daß das normale Kind alle diese ausgeschmückten Erlebnisse (Schulkämpfe etc.) sehr rasch wieder vergißt, während bei dem hysterischen Kind die Erinnerungsentstellungen Wochen und Monate haften. Endlich entbehrt auch der Inhalt der hysterischen Erinnerungsentstellungen in der Regel ganz der kindlichen Harmlosigkeit.

---

[1]) Vgl. hierzu auch Moses, Die Abartungen des kindl. Phantasielebens u. s. f. Langensalza 1906.

Fast ebenso oft führt die krankhaft gesteigerte Phantasietätigkeit bei dem hysterischen Kind auch zu vollständigen Neuschöpfungen, d. h. ohne Anknüpfung an irgend ein wirkliches Erlebnis erfindet das Kind allerhand phantastische Erlebnisse. Man spricht in diesem Fall von Erinnerungstäuschungen: „Das Kind schwindelt immer alles Mögliche zusammen", haben mir schon wiederholt Eltern geklagt. Ein romantischer Inhalt überwiegt auch bei diesen Erinnerungstäuschungen. Schon in der Kindheit ist eine erotische Färbung recht häufig. Das Unwirklichkeitsbewußtsein kann auch hier ganz fehlen. Selbst der handgreifliche Widerspruch mit den Tatsachen stört das hysterische Kind nicht. Das Ignorieren und Ausschalten des Tatsächlichen ist dem hysterischen Kind ganz geläufig. Der Mittelpunkt des erfundenen Erlebnisses ist begreiflicher Weise bei den Erinnerungstäuschungen stets das Kind selbst. Bald ist es überfallen worden, bald von einem Prinzen angeredet worden, bald von Tieren angegriffen worden u. s. f.

Schließlich erstreckt sich diese Hyperphantasie auch auf die Zukunft. Das Kind phantasiert allerhand zukünftige romantische Situationen zusammen (vergl. auch die Krankengeschichte des Knaben E. A). Gewiß neigt auch das normale Kind zu solchen Phantasien, aber bei diesem sind sie nicht so ernst gemeint, außerdem viel flüchtiger und harmloser, auch verdrängen sie niemals das normale Interesse an dem Wirklichen. Gar nicht selten verbinden sich diese Zukunftsphantasien mit Erinnerungstäuschungen. So erzählte mir kürzlich ein Hysterischer von phantastischen Zukunftsplänen in China und erfand dazu einen Kontrakt, den er vor längerer Zeit mit der Kaiserin von China abgeschlossen zu haben vorgab. Gelegentlich kommt es geradezu vor, daß anfängliche Zukunftsphantasien schließlich in die Vergangenheit projiziert werden. Auch in konditionaler Form kann die Hyperphantasie sich äußern: so renommierte eine 12jährige Patientin LEGRAD de SAULLE's[1]: wenn sie in der Anstalt geblieben wäre, hätte sie den Anstaltsarzt geheiratet u. s. f.

Mitunter treten solche Träumereien, einerlei ob sie sich auf Vergangenheit oder Zukunft beziehen, anfallsweise auf. Stundenlang kann das hysterische Kind sich in solche

[1]) Les hystériques, Paris 1883, S. 26.

rungen bei der kindlichen Hysterie. Weitaus am häufigsten oder wenigstens praktisch am bedeutsamsten sind unter diesen die hysterischen Schmerzen. Wie die hysterischen Lähmungen und Krämpfe sind auch die hysterischen Schmerzen in ihrer Verbreitung und Abgrenzung von den anatomischen Innervationsbezirken ganz unabhängig, richten sich vielmehr nur nach den naiven Vorstellungen unserer Körperteile. So klagt ein hysterisches Kind über schwere „Rücken"-schmerzen (hysterische Rachialgie), ein anderes über Schmerzen in diesem oder jenem „Gelenk" (hysterische Arthralgie), ein drittes über „Gesichts"- oder „Augen"-schmerzen u. s. f. Zusammenfassend bezeichnet man diese Schmerzen als hysterische Topalgien oder auch als hysterische Pseudoneuralgien. Nicht selten sind die Schmerzen von Hyperalgesie, zuweilen auch von Hyperästhesie begleitet. Ferner kommt es oft im Sinne eines Reflexes zu Kontrakturen in der befallenen Körpergegend, also z. B. zu einer Beugekontraktur des Knies bei der hysterischen Arthralgie des Kniegelenks. Ähnlich ist auch zuweilen der Blepharospasmus zu deuten, wenn er sich im Zusammenhang mit einer Topalgie des Auges entwickelt, die ihrerseits sich z. B. psychogen an eine leichte Conjunctivitis anschließen kann (mit oder ohne Latenzzeit). Es liegt auf der Hand, daß solche Schmerzen leicht zu Verwechslungen mit organischen Krankheiten (tuberkulösen Gelenkerkrankungen, Meningitis etc.) führen können, bei welchen ähnliche Schmerzen und Kontrakturen vorkommen. In anderen Fällen kommt es zu keiner Kontraktur, aber die Kinder vermeiden aus Schmerzfurcht jede Bewegung (Akinesia algera). Gerade bei der hysterischen Rachialgie der Kinder habe ich wiederholt erlebt, daß von Laien und Ärzten ein schweres organisches Rückenmarksleiden angenommen wurde. Ausgeprägte Anästhesien und Analgesien sind bei der kindlichen Hysterie seltener. Hysterische Blindheit und Taubheit (in einem Fall mit Taubstummheit verbunden) ist im Kindesalter sehr selten.

Zum Teil gehören zu den körperlichen Symptomen auch die hysterischen Krampfanfälle. Voll entwickelte sog. „große" Anfälle sind bei hysterischen Kindern nicht häufig. Namentlich fehlt die 1. sogenannte epileptoide Phase des hysterischen Krampfanfalls. Hingegen ist die 2. Phase, die Phase der koordinierten und mimischen Krampfbewegungen (jaktatorische Phase) in der Regel sehr gut entwickelt. In manchen Fällen bildet sie den einzigen wesentlichen Bestandteil des Anfalls.

Dem Vater war nämlich seit 14 Tagen das eigenartige
eines Sohnes aufgefallen. Er schickte an seine eigene
chen, die mit einem anderen Namen unterzeichnet
Depeschen wurde er dazu beglückwünscht, daß er
Mann und Millionär sein werde, die ganze
t mehr zu darben, jedem seiner Geschwister
Mark, er sei im Staatsministerium ein-
" sei bei ihm gewesen u. s. f. Solche
an. Um diese Zeit entwendete Pat.
wertvollen Ring und versetzte ihn.
gezeigt wurde, blieb er dabei, daß
habe. Einmal erzählte er auch,
am Herzen operiert worden.
e er einen Verband gelegt
sich keine Wunde fand,
n sie nicht sehen könne,
ter Wasser und ein Topf
jetzt steckten lauter Glasröhren

ung in der Klinik ergab auf körperlichem
einem leichten Tremor und einer unbedeutenden
nkung des Gesichtsfeldes für Rot nichts Wesentliches.
geistigem Gebiet ließ sich keinerlei Intelligenzdefekt nachweisen. Über die bez. Vorstellungen berichtet er, er habe 3 Jahre lang sich mit der Konstruktion einer neuen Gaslampe beschäftigt. Nachdem er eines Abends an der Lampe gearbeitet hatte, habe er nachts geträumt, sein Modell sei patentiert worden. Am folgenden Tag seien ihm die Phantasien gekommen. Jetzt glaube er nicht mehr daran. Als er sie erzählt habe, sei er selbst davon überzeugt gewesen. Auch an das Herzleiden habe er geglaubt. Auf Grund seines Traumes sei er von der Wirklichkeit seiner Phantasien fest überzeugt gewesen. Bei dem Depeschieren an seine eigene Adresse will er nicht das Bewußtsein gehabt haben zu schwindeln. Auch will er bei dem Depeschieren nicht daran gedacht haben, daß seine Angehörigen die Depeschen lesen würden.

In dem folgenden Fall handelt es sich um einen Oberprimaner, der mich am 10. III. 1900 konsultierte.

X. Y., jetzt 19jährig, ist erblich belastet: sein Vater litt bis zum 12. Lebensjahr an Krämpfen, seine Mutter litt an „Kopf-

so öfter eine „schlummernde“ Hysterie, sei es, daß hysterische Symptome vorher ganz fehlten, sei es, daß sie relativ unerheblich waren. Noch öfter fügt der Schrecken zu dem Bilde der Hysterie irgend ein neues Symptom, z. B. eine Lähmung oder einen Krampfanfall oder Sinnestäuschungen hinzu. Von diesem Standpunkt sind auch die Fälle zu beurteilen, in welchen bei einem Mädchen sich an einen Stuprumversuch schwere hysterische Symptome anschließen, ferner die Fälle, wo ein Trauma, z. B. eine Kopfverletzung, ein Fall, eine Ohrfeige zum Ausbruch einer Hysterie Anlaß gaben. Maßgebend ist in den letzteren Fällen nicht das körperliche Trauma (Hirnerschütterung u. s. f.), sondern das psychische Trauma. Auf ein solches psychisches Trauma sind auch viele Fälle zurückzuführen, in welchen der Ausbruch der Hysterie im Sinne einer Imitation an die lebhafte gefühlsbetonte Beobachtung eines Krampfanfalles etc. bei Mitschülern, Bekannten u. s. f. anknüpft. So entstehen bekanntlich zuweilen kleine hysterische Epidemien (Simon, Armaingaud, Palmer, Aemmer, Stoos, Lenck).

In seltenen Fällen nimmt die Entwicklung der hysterischen psychopathischen Konstitution ihren Ausgang von einer organischen Gehirnerkrankung. Die Hysterie stellt dann eine der letzteren supraponierte funktionelle Störung dar. Ganz ausnahmsweise habe ich auch die Entwicklung einer hysterischen psychopathischen Konstitution im Anschluß an eine spinale Kinderlähmung (Poliomyelitis anterior acuta) beobachtet. Als nicht selten betrachte ich endlich auch ursächliche Beziehungen zwischen einer akuten Infektionskrankheit und der Hysterie des kindlichen Lebensalters.[1])

Symptomatologie. Die Symptomatologie der Hysterie wird von dem Satz beherrscht: „Die Hysterie ist durch eine abnorm gesteigerte Wirksamkeit gefühlsbetonter Vorstellungen charakterisiert“, und zwar ergibt sich, daß durchaus nicht stets gerade aktuelle gefühlsbetonte Vorstellungen diese abnorme Wirksamkeit entfalten, sondern vielmehr in noch viel höherem Maß latenten gefühlsbetonten Vorstellungen (Erinnerungen) diese abnorme Wirksamkeit zukommt. Ein Kind wird z. B. im Dunkeln durch einen plötzlichen Schlag von einem Bruder erschreckt. Zunächst stellen sich oft keinerlei Krankheitssymptome ein. Der Schrecken ist vergessen. Erst 24 Stunden später tritt ein hysterischer Krampf-

[1]) Die von Kühn, Deutsches Arch. f. klin. Med. Bd. 34, S. 56, u. A. nach Typhus, Scharlach u. s. f. beschriebenen Sprachstörungen gehören größtenteils nicht in das Gebiet der Hysterie.

anfall ein, in welchem das Kind von jenem Schlag phantasiert, und nach dem Krampfanfall zeigt sich eine hyperalgetische oder eine analgetische (gegen Schmerzreize über- oder unempfindliche) Zone im Bereich der Gegend, welche von den Schlag getroffen worden war. Man hat im Hinblick auf diese Tatsachen die Symptome der Hysterie mit Recht als „psychogen" bezeichnet. In der Tat sind auch die körperlichen Symptome der Hysterie in letzter Linie ausnahmslos psychischen Ursprungs, d. h. zurückführbar auf die hysterische psychopathische Konstitution, die ihrerseits von dem soeben angeführten Gesetz beherrscht wird.[1])

Die **körperlichen** Symptome der Hysterie können an dieser Stelle nicht besprochen werden. Man findet sie in den Arbeiten von Bézy und Bibent sowie von Bruns eingehend beschrieben. Im Wesentlichen decken sie sich mit denjenigen der Hysterie des Erwachsenen. So findet man also z. B. auf motorischem Gebiete gelegentlich psychogene Lähmungen, die bald schlaff, bald von Kontraktur begleitet sind. Sie treten meistens plötzlich nach einem psychischen Trauma ein. Von Sensibilitätsstörungen sind sie meistens nicht begleitet. Zuweilen sind die Bewegungen der Beine nur bei einer bestimmten Funktion, z. B. bei dem Gehen und Stehen geschädigt. Man spricht dann von Abasie und Astasie. Auch eine hysterische Stimmbandlähmung (Aphonie) ist bei der kindlichen Hysterie nicht selten. Noch viel häufiger sind im Bereich der Motilität Krampfsymptome. So kann der Gang durch krampfhafte Nebeninnervationen gestört sein. Die Sprache kann das hysterische Stottern zeigen. Der Schließmuskel des Auges zeigt zuweilen einen tonisch-klonischen Krampf, den sog. Blepharospasmus. In den Extremitäten beobachtet man außer der bereits erwähnten Gehstörung bald einen Schüttelkrampf, bald ein feinschlägiges Zittern in den allerverschiedensten Varietäten. Auch veitstanzähnliche Störungen kommen bei der kindlichen Hysterie recht oft vor. Alle diese Erscheinungen können sich auf eine Körperhälfte oder auf eine Exthemität beschränken; nicht selten befallen sie auch beide Arme oder beide Beine. Bei einem Kind habe ich auch einen hysterischen „Krampfhusten" beobachtet. Ab und zu kommen Krampfzustände der Speiseröhre und des Schließmuskels der Blase vor. Nicht weniger häufig sind sensible Stö-

---

[1]) Eine eingehendere Darlegung dieser psychologischen Grundlage der Hysterie findet man in meiner Abhandlung „Über Hysterie". Deutsche Klinik 1906, S. 1319—1380

rungen bei der kindlichen Hysterie. Weitaus am häufigsten oder wenigstens praktisch am bedeutsamsten sind unter diesen die hysterischen Schmerzen. Wie die hysterischen Lähmungen und Krämpfe sind auch die hysterischen Schmerzen in ihrer Verbreitung und Abgrenzung von den anatomischen Innervationsbezirken ganz unabhängig, richten sich vielmehr nur nach den naiven Vorstellungen unserer Körperteile. So klagt ein hysterisches Kind über schwere „Rücken"-schmerzen (hysterische Rachialgie), ein anderes über Schmerzen in diesem oder jenem „Gelenk" (hysterische Arthralgie), ein drittes über „Gesichts"- oder „Augen"-schmerzen u.s.f. Zusammenfassend bezeichnet man diese Schmerzen als hysterische Topalgien oder auch als hysterische Pseudoneuralgien. Nicht selten sind die Schmerzen von Hyperalgesie, zuweilen auch von Hyperästhesie begleitet. Ferner kommt es oft im Sinne eines Reflexes zu Kontrakturen in der befallenen Körpergegend, also z. B. zu einer Beugekontraktur des Knies bei der hysterischen Arthralgie des Kniegelenks. Ähnlich ist auch zuweilen der Blepharospasmus zu deuten, wenn er sich im Zusammenhang mit einer Topalgie des Auges entwickelt, die ihrerseits sich z. B. psychogen an eine leichte Conjunctivitis anschließen kann (mit oder ohne Latenzzeit). Es liegt auf der Hand, daß solche Schmerzen leicht zu Verwechslungen mit organischen Krankheiten (tuberkulösen Gelenkerkrankungen, Meningitis etc.) führen können, bei welchen ähnliche Schmerzen und Kontrakturen vorkommen. In anderen Fällen kommt es zu keiner Kontraktur, aber die Kinder vermeiden aus Schmerzfurcht jede Bewegung (Akinesia algera). Gerade bei der hysterischen Rachialgie der Kinder habe ich wiederholt erlebt, daß von Laien und Ärzten ein schweres organisches Rückenmarksleiden angenommen wurde. Ausgeprägte Anästhesien und Analgesien sind bei der kindlichen Hysterie seltener. Hysterische Blindheit und Taubheit (in einem Fall mit Taubstummheit verbunden) ist im Kindesalter sehr selten.

Zum Teil gehören zu den körperlichen Symptomen auch die hysterischen Krampfanfälle. Voll entwickelte sog. „große" Anfälle sind bei hysterischen Kindern nicht häufig. Namentlich fehlt die 1. sogenannte epileptoide Phase des hysterischen Krampfanfalls. Hingegen ist die 2. Phase, die Phase der koordinierten und mimischen Krampfbewegungen (jaktatorische Phase) in der Regel sehr gut entwickelt. In manchen Fällen bildet sie den einzigen wesentlichen Bestandteil des Anfalls.

Speziell die Affektbewegungen des Strampelns, Beißens, Schüttelns u. s. f. spielen eine große Rolle. Oft sind sie von krampfhaftem Schreien, Weinen, Schluchzen oder Lachen begleitet. Sehr ausgesprochen ist oft auch die 3., sogenannte delirante Phase: die Bewegungen werden hier erheblich komplizierter, bleiben aber stark affektbetont, dazu kommen Sinnestäuschungen und Wahn-, bezw. Phantasievorstellungen, unter deren Einfluß das Kind deliriert. Oft knüpfen die deliranten Vorstellungen an ein kurz vorausgegangenes, gefühlsbetontes Erlebnis an. Da diese Delirien auch unabhängig vom hysterischen Krampfanfall vorkommen, komme ich später bei der Besprechung der psychischen Symptome nochmals auf sie zurück.

Den hysterischen Krampfanfällen verwandt sind auch die kataleptischen und hypnoiden Anfälle der Hysterischen. Auch diese, namentlich die sog. Schlafanfälle habe ich wiederholt bei hysterischen Kindern beobachtet. So behandelte ich einen 15jährigen Gymnasiast, der z. B. auf einem Spaziergang nach viertelstündigem Marsch plötzlich in einen $^1/_4$—$^1/_2$ stündigen Schlaf verfiel. Die Müdigkeit überkam ihn ganz plötzlich. Der Gang wurde schwankend, und er mußte sich hinlegen. Ein späterer Anfall dauerte 16 Stunden. Wenn ihn der hypnoide Zustand überkam, kroch er auch hinter einen Schrank. Einmal wurde er in dem hypnoiden Anfall im Fenster sitzend mit heraushängenden Beinen gefunden. Daneben auch Somniloquie. Auch zerbeißt er im gewöhnlichen Nachtschlaf seine Bettstelle. Für die hypnoiden Anfälle besteht Amnesie. Körperlich bietet er zahlreiche hysterische Symptome. Die Mutter litt früher an Tics.

Sehr viel eingehender sind an dieser Stelle die psychischen Symptome der Hysterie zu besprechen. Das oben ausgesprochene Gesetz tritt hier noch viel klarer hervor. Ich beginne mit der Besprechung der

psychischen Dauersymptome.

Gefühlstöne und Affekte.[1]) Schon die Gefühlstöne der einzelnen Empfindungen sind bei der Hysterie krankhaft verändert. In elementarster Form treten uns diese Störungen in den schon erwähnten Hyper-, Hyp- und Analgesien entgegen, deren psychogener Charakter sich schon in ihrer räumlichen Anordnung

[1]) Aus naheliegenden Gründen ist für die Besprechung der Symptome eine etwas andere Reihenfolge gewählt worden als bei den anderen Psychosen.

— entsprechend den naiven Vorstellungen unserer Körperteile — verrät. Die sexuellen Gefühlstöne können in ganz ähnlicher Weise verändert sein wie bei der erblichen psychopathischen Konstitution. Besonders charakteristisch ist nun aber für die hysterische psychopathische Konstitution, daß die Gefühlstöne einzelner Empfindungen mit abnormer Intensität auf die zugehörigen Erinnerungsbilder bezw. Vorstellungen übertragen werden und an diesen mit einer abnormen Stärke haften und ihnen so zu einem abnormen Einfluß im Affektleben und Denken verhelfen.[1]) Zugleich werden die Nachbarvorstellungen von diesen Gefühlstönen geradezu infiziert im Sinne einer abnormen Irradiation. So entstehen die extremen Abneigungen und Zuneigungen der Hysterischen. So erklärt sich auch ihre Neigung zu extremen Stimmungen und Affekten. Dabei sind letztere doch oft unverhältnismäßig oberflächlich. Tritt eine ebenfalls lebhaft gefühlsbetonte Vorstellung auf, deren Gefühlstöne entgegengesotzt gerichtet sind, so erfolgt ein plötzlicher jäher Umschlag in die entgegengesetzte Affektlage. Auch hierbei spielt das Wirken unbewußter (latenter) Erinnerungsbilder oft eine große Rolle. Das hysterische Kind ist oft betrübt, bevor es weiß, worüber es betrübt ist. Erst nachträglich verrät sich die Beziehung zu einem vorausgegangenen traurigen Erlebnis. Einerseits finden wir also krankhaft gesteigerte Irradiationen der Gefühlstöne und eine Neigung zu extremen Affekten, andererseits eine abnorme Labilität der Stimmungen und Affekte. So erklärt sich auch die hysterische Launenhaftigkeit.

Dazu kommt eine weitere wichtige Eigentümlichkeit des hysterischen Affektlebens: die egozentrische Orientierung aller Gefühlstöne. Die meisten Hysterischen und speziell die meisten hysterischen Kinder sind absolut egoistisch. Allerdings ist der Hysterische unter dem Einfluß einer besonderen, stark gefühlsbetonten Vorstellung auch einmal vorübergehend großer Hingebung und Aufopferung fähig, aber im allgemeinen ist doch sein Ich, wie dies psychologisch leicht verständlich ist, der ruhende Pol, der bleibende Mittelpunkt in der Flucht der wechselnden Affekte. So entsteht ein Charakterbild, welches sich von dem ethischen Defekt der Debilität äußerlich, d. h. in dem Betragen und den Handlungen kaum unterscheidet. Dem gegen-

---

[1]) Eine eingehendere Darstellung dieses psychopathologischen Vorgangs findet man in meiner Abhandlung über psychopathische Konstitutionen. Charité-Annalen Bd. 29.

über sind die objektiven Gefühlstöne merkwürdig schwach. Das hysterische Kind ist zu objektivem, unpersönlichem Interesse nicht fähig. Damit hängt auch, wenigstens zum Teil, der geringe Respekt vor dem Tatsächlichen und das Lügen hysterischer Kinder zusammen. Ebenso ist der Gefühlston der Pflicht dem hysterischen Kind meistens ganz fremd. Mit der egozentrischen Einengung des Gefühlslebens hängt endlich auch die maßlose Eitelkeit vieler hysterischen Kinder zusammen.

Während bei den seither besprochenen Affektstörungen doch noch immer ein Motiv für den Affekt, wenn auch noch so geringfügig und entfernt, nachzuweisen war, kommen schließlich bei der hysterischen psychopathischen Konstitution auch Stimmungen und Affekte vor, für welche schlechterdings jede Grundlage fehlt. Namentlich sind plötzliche Angstzustände bezw. Angstanfälle und analoge Zornanfälle nicht selten.

Sowohl die motivierten wie die ganz unmotivierten hysterischen Affekte entladen sich oft in sog. Affektkrisen, d. h. in denselben krampfhaft gesteigerten Ausdrucksbewegungen, welche auch als Teilerscheinung in der 2. und 3. Phase des hysterischen Anfalls auftreten. Eine scharfe Grenze läßt sich hier um so weniger ziehen, als auch die vollentwickelten hysterischen Krampfanfälle sich oft an eine normale oder pathologische Affekterregung, unmittelbar oder nach einer Latenzzeit, anschließen. Bei einer meiner Patientinnen traten Affektkrisen im Sinn pathologischer Zornaffekte schon im 2. Lebensjahr außerordentlich heftig auf. In diesen „Wutkrämpfen" biß sie sich fast stets in die Zunge. (A. J., J.-No. 801/05.) In den harmlosesten Fällen handelt es sich nur um sog. Wein- oder Lachkrämpfe.

Vorstellungen und Denken. Bemerkenswert ist zunächst das Dominieren einzelner gefühlsbetonter Vorstellungen, wie es uns schon allenthalben begegnet ist. Das logische Denken ist ähnlich wie bei dem Hereditarier relativ unentwickelt. Ebenso fehlt es dem hysterischen Kind fast stets an Konzentration der Aufmerksamkeit. Die Zerstreutheit ist geradezu eines der charakteristischen psychischen Symptome der Hysterie. Sie täuscht oft einen Intelligenzdefekt (Gedächtnis- und Urteilsschwäche) vor, welcher gar nicht vorhanden ist. Nur wenn es sich um einen jener lebhaft gefühlsbetonten Vorstellungskreise handelt, ist das hysterische Kind einer intensiveren und längeren Aufmerksamkeit fähig. Mit dieser geringen Tenazität der Aufmerksamkeit verbindet

tat er das auch in Gesellschaft seiner Kameraden, wie er selbst sagt, weil er imponieren wollte.

Die körperliche Untersuchung ergab leichte Degenerationszeichen und ausgesprochene Druckpunkte. Die Intelligenzprüfung ergab einen normalen Befund.

Dieser Fall gibt ein sehr lehrreiches Beispiel der hereditären, leicht hysterisch gefärbten psychopathischen Konstitution. Leider habe ich nicht feststellen können, ob bei den Alkoholexzessen des Knaben das Beispiel des Vaters verführend gewirkt hat. Auch ist nicht ermittelt, ob das Spielen mit Feuer bei dem jüngeren Bruder auf Nachahmung beruht. Bei Y. handelt es sich jedenfalls um eine auch bei dem normalen Kind gelegentlich angedeutete Neigung, welche durch ihr einfallsweises Auftreten und ihre Überwertigkeit pathologisch wird.

Verlauf und Ausgänge. Eine Neigung zur Progression, namentlich in der Pubertät,[1] ist unverkennbar. Im Übrigen ist die Art und Weise der Behandlung und Erziehung von größtem Einfluss auf den Verlauf. Ich habe schon sehr schwere Fälle kindlicher Hysterie völlig heilen und gelegentlich die Heilung über 10 Jahre bestehen bleiben sehen. Dabei mag allerdings eine latente Disposition im Sinn der Hysterie sehr wohl noch vorhanden sein und die Gefahr eines Rückfalls nicht ausgeschlossen sein. Andererseits kommt es bei unzweckmäßiger Behandlung bezw. Erziehung oder bei Einwirkung weiterer schädigender Faktoren nicht selten späterhin zu schweren hysterischen Psychosen.

Diagnose. Die Erkennung bietet in der Regel keine Schwierigkeit, da die psychische Veränderung so sehr charakteristisch ist. Man muß nur bei der Stellung der Diagnose folgende wichtige Punkte beachten:

1. daß die Hysterie des Kindesalters oft monosymptomatisch ist, d. h. daß die körperlichen Symptome der Hysterie oft auf ein einziges beschränkt sind oder sogar ganz fehlen können;

2. daß zwischen der erblich-degenerativen und der hysterischen psychopathischen Konstitution Übergänge und Kombinationen vorkommen;

[1]) Ich stimme übrigens Peugniez (l. c. S. 167) darin bei, daß gelegentlich auch gerade in der Pubertät bei sachverständiger Behandlung eine merkwürdige Rückbildung der hysterischen Symptome eintritt.

Fast ebenso oft führt die krankhaft gesteigerte Phantasietätigkeit bei dem hysterischen Kind auch zu vollständigen Neuschöpfungen, d. h. ohne Anknüpfung an irgend ein wirkliches Erlebnis erfindet das Kind allerhand phantastische Erlebnisse. Man spricht in diesem Fall von Erinnerungstäuschungen: „Das Kind schwindelt immer alles Mögliche zusammen", haben mir schon wiederholt Eltern geklagt. Ein romantischer Inhalt überwiegt auch bei diesen Erinnerungstäuschungen. Schon in der Kindheit ist eine erotische Färbung recht häufig. Das Unwirklichkeitsbewußtsein kann auch hier ganz fehlen. Selbst der handgreifliche Widerspruch mit den Tatsachen stört das hysterische Kind nicht. Das Ignorieren und Ausschalten des Tatsächlichen ist dem hysterischen Kind ganz geläufig. Der Mittelpunkt des erfundenen Erlebnisses ist begreiflicher Weise bei den Erinnerungstäuschungen stets das Kind selbst. Bald ist es überfallen worden, bald von einem Prinzen angeredet worden, bald von Tieren angegriffen worden u. s. f.

Schließlich erstreckt sich diese Hyperphantasie auch auf die Zukunft. Das Kind phantasiert allerhand zukünftige romantische Situationen zusammen (vergl. auch die Krankengeschichte des Knaben E. A). Gewiß neigt auch das normale Kind zu solchen Phantasien, aber bei diesem sind sie nicht so ernst gemeint, außerdem viel flüchtiger und harmloser, auch verdrängen sie niemals das normale Interesse an dem Wirklichen. Gar nicht selten verbinden sich diese Zukunftsphantasien mit Erinnerungstäuschungen. So erzählte mir kürzlich ein Hysterischer von phantastischen Zukunftsplänen in China und erfand dazu einen Kontrakt, den er vor längerer Zeit mit der Kaiserin von China abgeschlossen zu haben vorgab. Gelegentlich kommt es geradezu vor, daß anfängliche Zukunftsphantasien schließlich in die Vergangenheit projiziert werden. Auch in konditionaler Form kann die Hyperphantasie sich äußern: so renommierte eine 12jährige Patientin LEGRAD de SAULLE's[1]: wenn sie in der Anstalt geblieben wäre, hätte sie den Anstaltsarzt geheiratet u. s. f.

Mitunter treten solche Träumereien, einerlei ob sie sich auf Vergangenheit oder Zukunft beziehen, anfallsweise auf. Stundenlang kann das hysterische Kind sich in solche

[1]) Les hystériques, Paris 1883, S. 26.

In Betracht kommt:

1. die Übersiedelung in eine verwandte Familie;

2. die Übersiedelung in eine fremde Familie, namentlich in die Familie eines Lehrers, Arztes oder Geistlichen;

3. die Übersiedelung in eine kleine oder größere Pension oder ein Alumnat;

4. Die Übersiedelung in ein medizinisches Pädagogium oder Heilerziehungsheim;

5. die Übersiedelung in ein Krankenhaus oder eine Klinik, welche von einem mit Nerven- und Geisteskrankheiten vertrauten Arzt geleitet wird.

Welchen von diesen Wegen man im Einzelfall einschlägt, kann nicht im allgemeinen angegeben werden, sondern hängt ganz von den besonderen Umständen des Einzelfalls ab. Im allgemeinen versuche ich in vielen Fällen, wofern sich eine Gelegenheit bietet, zuerst die Unterbringung in einer verwandten oder fremden Familie. Dabei muß man natürlich die genauesten Erkundigungen einziehen, ob das Milieu in der bez. Familie in der Tat durchaus günstig ist. Leider wird sich oft keine geeignete Familie finden. Dann legt man sich am besten zunächst die Frage vor, ob eine gemeinsame Erziehung mit normalen Kindern möglich ist. In leichteren Fällen wird dies zu bejahen sein. Man wählt dann eine größere oder, besser noch, kleinere Pension. Ist hingegen die hysterische psychopathische Konstitution eine schwerere, so ist eine ganz individuelle Erziehung durch eine in der Behandlung und Erziehung solcher Kinder vertraute Persönlichkeit erforderlich. Hierfür kommen im allgemeinen nur die sog. medizinischen Pädagogien oder Heilerziehungsheime in Frage. Ob der Leiter ein Pädagoge oder ein Arzt ist, ist dabei nebensächlich. Der Behandlungs- und Erziehungsplan muß jedenfalls in erster Linie von ärztlichen d. h. psychiatrischen Gesichtspunkten aus festgestellt werden, während die Ausführung im wesentlichen dem Pädagogen überlassen bleiben muß. Ich hoffe übrigens, daß in absehbarer Zeit als Leiter solcher Anstalten nur Persönlichkeiten zugelassen werden, welche sich sowohl mit Medizin, spez. Psychiatrie und Pädagogik wissenschaftlich und praktisch beschäftigt haben. Die Zahl solcher Privatanstalten entspricht bereits ungefähr dem Bedarf, nur müßte von Seiten des Staates auch für billigere Anstalten für die Mittelklasse und für die ärmeren Klassen gesorgt werden. Auch müßte die Scheidung von den debilen

Kindern noch schärfer durchgeführt werden. Endlich kommt in den schwersten Fällen die Unterbringung in einem Krankenhaus oder einer Klinik oder gar in einer geschlossenen Anstalt in Betracht, so namentlich in Fällen, wo schwere körperliche Symptome (hysterische Lähmungen, schwere und häufigere hysterische Krampfanfälle u. s. f.) vorliegen, oder die psychischen Symptome zu gemeingefährlichen Handlungen, Selbstmordversuchen etc. tendieren. Wenn irgend möglich, sollte der Aufenthalt in einem solchen Krankenhaus (Klinik, Anstalt) nicht über das unbedingt notwendige Maß hinaus verlängert werden, da das Krankenhaus- und Anstaltsleben zu wenig normale Anregungen bietet. Eher hat sich mir ein öfterer vorübergehender Anstaltsaufenthalt bei ganz disziplinlosen hysterischen Kindern bewährt.

Vielleicht erscheint es auffallend, daß nicht auch die sog. Sanatorien erwähnt werden. Diese sind hier absichtlich unerwähnt geblieben, weil sie sich zur Behandlung der kindlichen Hysterie nur sehr selten eignen. Das Kind lernt sich in solchen Sanatorien erst recht krank fühlen und empfindet zu wenig die unangenehmen Konsequenzen seines Krankseins. Selbst bei der Behandlung schwererer körperlicher Symptome ziehe ich daher im allgemeinen die einfacheren, anspruchsloseren, nicht so angenehmen Verhältnisse eines einfachen Krankenhauses bezw. einer Klinik oder Anstalt vor. Ich habe schon manchen Fall erlebt, wo die Sanatorienverwöhnung einfach die häusliche Verwöhnung in noch schädlicherer Weise fortsetzte.

Ebenso könnte man erstaunt sein, daß oben die Privaterziehung durch einen besonderen Erzieher gar nicht angeführt worden ist. Auch diese muß ich bei hysterischen Kindern im Allgemeinen durchaus verwerfen. Das hysterische Kind soll gerade mit anderen Kindern zusammen lernen und spielen, sich anderen fügen und anpassen lernen, sich als Glied einer Allgemeinheit (Klasse etc.) und nicht als Centrum fühlen. Selbst der ausgezeichnetste Erzieher kann nach meinen Erfahrungen die Nachteile der Einzelerziehung auf die Dauer nicht ausgleichen.

Schließlich kann ich auch dem Vorschlag zur Gründung besonderer „Schulen für nervenkranke Kinder“ nicht beistimmen, wofern solche Schulen etwas anderes sein sollen als die oben erwähnten Heilerziehungsheime. Entweder ist die hysterische psychopathische Konstitution noch so wenig entwickelt, daß das Kind, wofern es nur außerhalb seiner eigenen Familie lebt, sehr

wohl die öffentliche Schule besuchen kann, — und dann ist gerade der Verkehr und das Zusammenlernen mit normalen Kindern ein unendlicher Vorteil —, oder die hysterische psychopathische Konstitution ist für den Besuch einer öffentlichen Schule schon zu weit vorgeschritten, — dann aber ist überhaupt eine „Schule" für nervenkranke Kinder, in der die Kinder nur einen Teil des Tages zubringen, auch nicht mehr ausreichend, sondern ein Heilerziehungsheim erforderlich.

Die Prinzipien der Erziehung hysterischer Kinder ergeben sich im übrigen ohne Weiteres aus dem, was über die Prophylaxe bereits gesagt würde.[1]) Bezüglich der intellektuellen Arbeit ist man vielfach bei hysterischen Kindern viel zu sehr von der Überbürdungsangst beherrscht. Das hysterische Kind ist — von Komplikationen abgesehen — weder debil noch neurasthenisch. Es können ihm daher etwa dieselben intellektuellen Leistungen wie dem gesunden Kind zugemutet werden. Man muß nur bei dem Unterricht den hysterischen Aufmerksamkeitsstörungen (Zerstreutheit u. s. f.) Rechnung tragen. Insbesondere möchte ich hervorheben, daß jedenfalls dem hysterischen Kind schwere intellektuelle Arbeit viel weniger schädlich ist als das phantastische Hinträumen.

Die Behandlung der körperlichen Symptome der Hysterie gehört nicht hierher. Ich verweise in dieser Beziehung auf die Abhandlungen von Bruns u. A.[2]) Hier sei nur bemerkt, daß man die kleinen Beschwerden der Hysterischen am besten zunächst völlig ignoriert. Diese „bewußte Vernachlässigung" erstickt gerade bei Kindern oft manches hysterische Symptom im Keim. Die Hypnose[3]) ist, wie überhaupt in der Kindheit, so speziell auch bei hysterischen Kindern, einerlei ob es sich um körperliche oder psychische Symptome handelt, absolut unzulässig.

---

[1]) Manche zweckmäßige Ratschläge findet man auch in Scholz, Die Charakterfehler des Kindes, Leipzig 1891.

[2]) Ungemein charakteristisch ist z. B. auch die Mitteilung von W. Freund, Kardiospasmus, vermutlich hysterischer Natur, bei einem 2jährigen Kinde. Monatsschr. f. Kinderheilk., Bd. II, No. 1, S. 15. Besondere Schwierigkeit bereitet oft die Anorexie und Nahrungsverweigerung hysterischer Kinder, wie sie z. B. aus der Vorstellung „ich werde zu dick" oder „ich kann nichts verdauen" hervorgeht. Mitunter genügt in solchen Fällen eine einzige Schlundsondenfütterung, um die Nahrungsverweigerung zu beseitigen. Doch rate ich auch in diesen Fällen zuerst die Methode des Ignorierens zu versuchen. Auch bedenke man, daß gerade diese Kinder oft heimlich naschen und nur so die Nahrungsverweigerung durchzuführen im Stande sind. Man schneide daher vor allem auch alle Gelegenheiten zu heimlichem Naschen ab.

[3]) Sie wurde gegen allerhand Kinderfehler zuerst von Bérillon auf dem Kongreß der Assoc. franç. pour l'avanc. des sc. 1886 empfohlen.

γ. Neurasthenische psychopathische Konstitution.

Krankheitsbegriff. Die Neurasthenie ist — im Gegensatz zur Hysterie — charakterisiert durch eine krankhafte Erschöpfung und Erschöpfbarkeit im centralen Nervensystem. Diese Erschöpfung und Erschöpfbarkeit betrifft sowohl die körperlichen wie die psychischen Leistungen. Sie verbindet sich außerdem mit einer meist sehr charakteristischen Störung des Affektlebens, einer krankhaften Reizbarkeit. Da sonach die Symptome der Neurasthenie z. T. auf psychischem Gebiet liegen, ohne doch sich bis zu der Höhe einer vollentwickelten Psychose zu steigern, sprechen wir von einer neurasthenischen psychopathischen Konstitution.

Literatur. Anton, Über geistige Ermüdung der Kinder im gesunden und kranken Zustande. Psychiatr. Wchschr. 1900, S. 190 ff.

Bojadjieff, B., La neurasthénie chez les enfants. Thèse de Bordeaux 1899.

Benda, Th., Nervenhygiene und Schule. Berlin, O. Coblentz, 1900.

Binswanger, O., Die Pathologie und Therapie der Neurasthenie. Jena, G. Fischer, 1896 (namentlich Kirchengesch. No. 42 u. S. 362 ff.).

Cappelletti, L., Contributo allo studio della nevrastenia infantile. Riforma medica 1903, No. 17.

Combe, A., La névrosité de l'enfant. Ann. de méd et chir. infant. 1902.

Cramer, A., Über die außerhalb der Schule liegenden Ursachen der Nervosität der Kinder. Berlin 1899.

Derselbe, Die Nervosität, ihre Ursachen, Erscheinungen und Behandlung. Jena 1906 (namentlich S. 25 ff.).

Eitelberg, A., Otalgie und Mastalgie bei Neurasthenikern bezw. bei Hysterischen. Wien. Med. Bltr. 1901, No. 50, S. 879.

Emminghaus, H., Die psychischen Störungen des Kindesalters. Tübingen 1887, namentlich S. 134 ff.

Escorne, De l'excitation cérébrale chez les enfants. Thèse de Paris 1899.

Friedmann, Über Nervosität und Psychosen im Kindesalter. Münch. Med. Wchschr. 1892, No. 21, S. 359.

Guye, A. A. G., Over aprosexia nasalis, in verband met de literatuur over dat onderwerp. Geneesk. Bladen uit Klin. en Labor. V, No. 12, Haarlem 1898.

Derselbe, Über Aprosexia, Deutsche Med. Wchschr. 1887, No. 43 und 1888, No. 40.

HELLER, TH., Grundriß der Heilpädagogik, Leipzig, W. Engelmann 1904, 366 S. (namentlich S. 272 ff.).

HILL, W., On some causes of backwardness and stupidity in children and the relief ot these symptoms on the removal of obstructions in the nose and pharynx. Brit. Med. Journ. 1889, II, S. 711.

KOCH, J. L. A., Die psychopathischen Minderwertigkeiten, Ravensburg 1891—1893 (namentlich z. B. auch S. 208 ff.).

KRAEPELIN, E., Die Diagnose der Neurasthenie, Münch. Med. Wchschr. 1902, No. 40, S. 1641.

LANDAU, Nervöse Schulkinder, Hamburg/Leipzig, L. Voss, 1902.

LANGE, V., Über eine häufig vorkommende Ursache der langsamen und mangelhaften geistigen Entwickelung der Kinder, Kopenhagen 1892 und Berl. Kl. Wchschr. 1893, No. 6.

MANHEIMER, M., Les troubles mentaux de l'enfance, Paris 1899, S. 94 ff.

MOSES, J., Über den Einfluß des Unterleibstyphus auf die Entstehung psychopathischer Minderwertigkeiten im Kindesalter, Ztschr. f. Schulgesundheitspfl. 1897, No. 11.

NEUMANN, H., Die funktionellen Nervenkrankheiten des Kindesalters, Deutsche Klinik 1904.

OPPENHEIM, Die ersten Zeichen der Nervosität des Kindesalters, Berlin 1904, S. Karger, 38 S.

Derselbe, Nervenleiden und Erziehung, Berlin 1899, S. Karger.

PELMAN, Nervosität und Erziehung, 4. Aufl., Bonn 1888.

RÖMER, Über psychopathische Minderwertigkeiten des Säuglingsalters, Stuttgart 1892.

SACHS, B., A treatise on the nervous diseases of children, New-York, W. Wood a. C. 1895, namentlich S. 170 ff. u. S. 613 ff.

SAENGER, A., Die häufigsten funktionell-nervösen Erkrankungen (Neurasthenie, Hysterie, und Nervosität) im Kindesalter. Monatsschrift f. Psychiatrie u. Neurol., Bd. IX, S. 321.

SCHUSCHNY, Über die geistige Ermüdung kleiner Schulkinder, Arch. f. Kinderheilk. 1900, Bd. 28, S. 830.

STRÖSSNER, Einiges über Tabak, namentlich mit Bezug auf das Rauchen der Schuljugend, Ztschr. f. Schulgesundheitspfl. 1902.

TITEFF, ST., Contribution à l'étude de l'aprosexie chez les enfants. Diss. Genève 1896.

TRÜPER, J., Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter, Gütersloh 1893.

Ufer, Chr., Nervosität und Mädchenerziehung, Wiesbaden, Bergmann 1890.

Derselbe, Geistesstörungen in der Schule, Wiesbaden, Bergmann 1891, 2. Aufl. 1893.

Windscheid, Die Prophylaxe in der Nervenheilkunde, München, Seitz & Schauer 1900.

Ziem, Über neuralgische und nervöse Begleiterscheinungen bei Nasen- und Rachenkrankheiten, Monatsschr. f. Ohrenheilk. 1886.

Häufigkeit und Ätiologie. Nach den Erfahrungen der meisten Autoren ist die Neurasthenie im Kindesalter seltener als die Hysterie.[1]) Siehe oben. Erst gegen die Pubertät hin gleicht sich der Unterschied etwas aus. Bei einer älteren statistischen Zusammenstellung vermochte ich bei 14 % aller Neurastheniker die Symptome bis in die Kindheit zurück zu verfolgen. Knaben sind nicht häufiger befallen als Mädchen. Erbliche Belastung spielt eine viel geringere Rolle als bei der Hysterie. Ich konnte sie unter meinen Fällen bei 70 % nachweisen, wenn ich auch leichtere Belastung mitzählte. Schwere Belastung findet sich bei höchstens 10 %. Nicht selten ist gleichartige Belastung.[2])

Die wesentliche Ursache der Neurasthenie ist in einer Störung des Budgets des Nervensystems zu suchen. Die Störung kann entstehen:

a) Infolge einer angeborenen, also ererbten schwächlichen Veranlagung des Nervensystems; hierher gehören die meisten hereditären Fälle (oft auch als degenerative Neurasthenie bezeichnet, sie sind größtenteils durch sehr frühes Auftreten der ersten Symptome gekennzeichnet).

b) Infolge von Störungen des Stoffwechsels und namentlich der Blutbildung; insbesondere kommt hier die Anämie in ihren verschiedenen Formen in Betracht.

c) Infolge unzureichender Ernährung.

d) Infolge unzureichenden Schlafes.

e) Infolge sexueller Exzesse; es ist zweifellos, daß Onanie zuweilen ein wesentliches ätiologisches Moment für die Entstehung einer Neurasthenie im Kindesalter abgibt.

---

[1]) Hiermit stimmen die Zahlen von Neumann, l. c. S. 392 allerdings nicht überein.

[2]) Vgl. hierzu die Statistik in meinem Artikel Neurasthenie in der Encyklopädie d. ges. Heilk. 3. Aufl.

f) Infolge körperlicher Strapazen; seitdem die Beschäftigung von Schulkindern in Fabrikbetrieben nahezu aufgehört hat, spielt dieses Moment keine erhebliche Rolle mehr. In einigen Fällen sah ich bei Knaben und Mädchen die Neurasthenie infolge übertriebenen Sports auftreten.

g) Infolge geistiger Überanstrengung. Diese kann natürlich nicht mit irgend einem absoluten Maß gemessen werden, es ist vielmehr immer zu fragen, ob bei der körperlichen und geistigen Konstitution (Veranlagung) die von dem Kinde geforderte geistige Arbeit eine relative Überbürdung darstellt oder nicht. Es ist ganz unzweifelhaft, daß in diesem Sinne viele Kinder der höheren Schulen relativ überbürdet sind und sich infolgedessen eine Neurasthenie zuziehen.[1])

h) Infolge chronischer Intoxikationen, z. B. des Alkoholgenusses und des Rauchens im Kindesalter.

Eine relativ untergeordnete Rolle spielen erschöpfende Krankheiten, wie z. B. Tuberkulose und chronische Magenkatarrhe. Gelegentlich entwickelt sich eine Neurasthenie auch unmittelbar im Anschluß an eine schwere akute Krankheit, z. B. im Anschluß an Typhus (Moses). Unfälle und andere Traumen (Hirnerschütterung und Schrecken) spielen keine große Rolle. In 2 Fällen von Eulenburg[2]) handelte es sich um Kopfverletzung bei Züchtigung. Auch länger dauernde Affektstrapazen haben keine erhebliche ätiologische Bedeutung.

Wichtig sind endlich noch solche Krankheitszustände, welche die geistige Arbeit in irgend einer Weise dauernd erschweren. Hierher gehören unkorrigierte Refraktionsanomalien der Augen, welche dem Kind fortgesetzt bei dem Lesen und Schreiben abnorm gesteigerte Akkommodationsanstrengungen aufnötigen. Auch die zuerst von Guye[3]) beschriebenen Fälle behinderter Nasenatmung gehören zum Teil hierher; das Aufmerken des Kindes wird dabei fortlaufend durch die Respirationsstörung erschwert (Aprosexia

---

[1]) Es ist selbstverständlich, daß hier auf die Überbürdungsfrage nicht eingegangen werden kann. Ich verweise nur namentlich auf Kraepelin, Zur Überbürdungsfrage, Jena, G. Fischer, 1897; ferner auf die Sitzungsberichte der Académie de Médecine zu Paris 1886 u. 1887; Mosso, La fatigue intellectuelle et physique, Paris 1903 (namentl. S. 180 ff.); weitere Literatur in Rein, Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik, Bd. VII, S. 183 ff.

[2]) Lehrb. d. Nervenkrankh. 2. Aufl. Berlin 1878. S. 693.

[3]) Schon vor Guye hat Hack, Über eine op. Radikalbeh. etc., Wiesbaden 1884, diesen Zustand beschrieben.

nasalis). Auch bei schwerhörigen Kindern habe ich aus ähnlichen Gründen neurasthenische Symptome auftreten sehen.

In sehr vielen Fällen findet man übrigens mehrere ätiologische Momente vereinigt. Auch die Neurasthenie ist in der Regel eine „Krankheit mehrerer Ursachen".

Symptomatologie.

1. **Empfindungen.** Bei dem neurasthenischen Kind ist die Intensität der Empfindung im Verhältnis zum Reiz nicht selten auf einzelnen Sinnesgebieten abnorm groß. Es besteht also eine echte Hyperästhesie oder Oxyästhesie. Mit unsrer allgemeinen Auffassung der Neurasthenie als eines Erschöpfungszustandes stimmt dies insofern überein, als auch anderweitige physiologische Erfahrungen uns lehren, daß das erschöpfte Nervensystem in einem bestimmten Stadium der Erschöpfung oft zugleich übererregbar ist. Besonders auffällig ist die Hyperästhesie meist auf dem Gebiet des Gehörs (Hyperaesthesia acustica oder Oxyakoia) und des Gesichts (Hyperaesthesia retinae oder optica), doch kommt sie gelegentlich auch im Bereich der Hautsensibilität vor, und zwar ist sie hier in der Regel — im Gegensatz zur Hysterie und Hysteroneurasthenie — nicht auf besondere Regionen oder eine Körperhälfte beschränkt. Sehr oft verbindet sich mit der neurasthenischen Hyperästhesie eine Hyperalgesie desselben Sinnesgebietes. So kenne ich neurasthenische Kinder, welche bei jedem etwas stärkeren Geräusch „vor Schmerz aufschreien". Oppenheim hat auf die Hyperästhesie der Fingernägel und der Kopfhaare aufmerksam gemacht.

Neben dieser gesteigerten Erregbarkeit macht sich nun auch eine abnorme Ermüdbarkeit im Empfindungsleben geltend. Das Gesichtsfeld des neurasthenischen Kindes ist, wenn es morgens aus dem Schlaf erwacht oder einige Zeit im Dunkeln geruht hat, etwa normal. Sobald aber das Kind etwas mit den Augen gearbeitet hat, ergibt die perimetrische Untersuchung eine zunehmende konzentrische Einengung. Es ist aus vielen Gründen zum mindesten sehr wahrscheinlich, daß diese Einengung nicht nur auf einer Ermüdung der Aufmerksamkeit und der Augenmuskeln, sondern z. T. auch auf einer Ermüdung des zentralen Sehapparates beruht.

Sehr häufig kommen hierzu noch sog. Parästhesien. Das neurasthenische Kind klagt z. B. über Einschlafen, Ameisenkriechen, Vertauben in den Fingern oder in den Füßen. Diese

abnormen Empfindungen treten bald ohne jede Veranlassung auf, bald werden sie wenigstens durch Aufliegen des Armes u. s. f. begünstigt. Daß sie auch in dem letzteren Fall als krankhaft anzusehen sind, ergibt sich daraus, daß sie erst mit der Neurasthenie häufiger und intensiver auftreten. Übrigens ist nicht ausgeschlossen, daß nervöse Zirkulationsstörungen zuweilen bei dem Zustandekommen solcher Parästhesien beteiligt sind.

Fast niemals wird bei der Neurasthenie des Kindes Kopfdruck oder Kopfschmerz vermißt. Bald ist er permanent, bald stellt er sich anfallsweise ein. In letzterem Fall tritt er bald spontan (z. B. schon morgens beim Erwachen), bald im Anschluß an intellektuelle oder körperliche Arbeit, etwas seltener im Anschluß an einen Affekt auf. Auch der Aufenthalt in schlecht gelüfteten Schulzimmern ruft ihn zuweilen hervor. Mitunter ist er auch, wie Saenger mit Recht betont hat, eine Teilerscheinung der nervösen Asthenopie (s. unten). Bald überwiegt der „Druck“, bald der „Schmerz“. Am häufigsten wird sowohl der Kopfdruck wie der Kopfschmerz in die Stirn verlegt, oft auch in den Scheitel und in die Schläfen, seltener in den Hinterkopf. Oft ist er ganz allgemein. Sehr selten ist er halbseitig (wobei ich selbstverständlich von der Komplikation mit Migräne absehe). Ausnahmsweise zieht er sich bis in den Nacken und Rücken herab. Der Schlaf wird durch ihn relativ selten beeinträchtigt.

Außer dem Kopfschmerz kommen noch andere Topalgien vor. Von den Topalgien der kindlichen Hysterie unterscheiden sie sich namentlich dadurch, daß sie nicht so unmittelbar von Vorstellungen und Affekten beeinflußt werden. Speziell sind sie auch für Suggestion wenig zugänglich.

Mit den soeben beschriebenen Schmerzen stehen die sog. neurasthenischen Druckpunkte in engem Zusammenhang. Da es sich bei diesen nicht um ein psychisches Symptom im engeren Sinne handelt, muß auf die Lehrbücher der Nervenheilkunde verwiesen werden. Hier sei nur bemerkt, daß auch bei dem Kind die neurasthenischen Druckpunkte im Gegensatz zu den hysterischen meistens doppelseitig = symmetrisch sind.

Sinnestäuschungen — sowohl Illusionen wie Halluzinationen — sind bei der unkomplizierten Neurasthenie des Kindesalters selten, nur bei den degenerativen Formen, welche überhaupt den Übergang zur hereditären psychopathischen Konstitution bilden, kommen sie etwas häufiger vor.

Gefühlstöne und Affekte. Von den einfachen Gefühlstönen der Empfindung und den spontanen Schmerzen war bereits die Rede. Es bedarf nur noch der Hervorhebung, daß die negativen Gefühlstöne des neurasthenischen Kindes nicht nur sehr leicht ansprechen, sondern auch ungewöhnlich nachhaltig sind und in abnormem Maße irradiieren. Ein unangenehmes Erlebnis, z. B. ein Zank mit einem Mitschüler, eine Zurücksetzung, ein Mißlingen u. s. f., haftet ungewöhnlich lange in der Erinnerung und teilt seinen negativen Gefühlston der ganzen „Stimmung" mit. Auch hier liegt der prinzipielle Gegensatz — unbeschadet gelegentlicher Übergänge — zu Tage: bei dem neurasthenischen Kind handelt es sich durchweg um ein bewußtes Nachwirken, ein Nicht-vergessen-können; von der unbewußten pathologisch gesteigerten Wirksamkeit gefühlsbetonter (und zwar positiv und negativ gefühlsbetonter) Erinnerungsbilder ist nicht die Rede.

Die Affektlage der Neurasthenie ist durch eine krankhafte Reizbarkeit gekennzeichnet, welche bei dem Kind in der Regel einfach als Ungezogenheit imponiert. Oft ist die Stimmung zugleich auch weinerlich und traurig, ohne daß doch — wie bei der Melancholie — eine dauernde Depression bestände. Dazu kommen ferner pathologische Angstaffekte. Diese treten bald ganz unmotiviert auf, bald knüpfen sie nur an bestimmte Objekte (große Hunde u. s. f.) oder bestimmte Situationen (Dunkelheit, Alleinsein, Gewitter)[1]) an. In anderen Fällen sind sie durch die alsbald zu erwähnenden hypochondrischen Vorstellungen bedingt. Oft sind sie von Oppressionsgefühlen auf der Brust, seltener von Konstriktionsgefühlen im Halse begleitet. Vasomotorische Erscheinungen wie Herzklopfen, Pulsbeschleunigung u. a. m. gesellen sich ebenfalls oft hinzu. Die Dauer schwankt zwischen Minuten und Stunden. Bei manchen Kindern kommt es schließlich zu einer fast kontinuierlichen Ängstlichkeit. In anderen Fällen tritt an Stelle der Angst eine auffällige Schreckhaftigkeit.

In schweren Fällen kindlicher Neurasthenie herrscht übrigens schließlich auch oft eine krankhafte Teilnahmlosigkeit vor: auch die Affekte sind erschöpft.

Vorstellungen und Denken. Die intellektuelle Ermüdbarkeit des neurasthenischen Kindes äußert sich zunächst darin, daß

---

[1]) Selbst Angst vor Regen habe ich bei neurasthenischen Kindern beobachtet. Vgl. auch Binet, La peur chez les enfants, Année psychol. Vol. II (für 1895), S. 223.

die Tenazität bezw. Konzentration der Aufmerksamkeit rascher als bei dem gesunden Kind versagt. Im Unterricht macht sich diese Störung schon sehr früh geltend, namentlich in den letzten Unterrichtsstunden.

In ganz analoger Weise ist der weitere Vorstellungsablauf des neurasthenischen Kindes gestört. Das Denken ermüdet abnorm rasch. Es äußert sich dies darin, daß erstens die Geschwindigkeit des Vorstellungsablaufs abnimmt, daß zweitens die sog. dominierenden oder Zielvorstellungen an Wirkungs- oder Tragweite verlieren, daß Hand in Hand damit Zwischenvorstellungen sich eindrängen, und daß drittens die Assoziationen oberflächlicher und monotoner werden. In schweren Fällen leidet auch der Zusammenhang des Denkens, so daß es zu einer leichten Inkohärenz des Vorstellungsablaufs kommt.

Wahnvorstellungen treten nur in der Gestalt hypochondrischer Vorstellungen[1]) auf. Diese sind allerdings bei der kindlichen Neurasthenie sehr häufig. Das Kind klagt, daß alles krank oder kaput ist, daß es gleich sterben muß, daß die Lunge schon weg ist, daß im Kopf nichts drin ist, daß im Hals etwas steckt, daß das Herz still steht oder platzt, daß das Sprechen, das Schlucken, das Stehen nicht mehr geht u. s. f. Dabei werden Schmerzen und Sensationen bald hier, bald dort angegeben. Ältere Kinder äußern auch die Sorge „verrückt zu werden".

Zwangsvorstellungen sind, wie bereits bei der Besprechung der Geistesstörung aus Zwangsvorstellungen hervorgehoben wurde, bei der Neurasthenie des Kindes nicht selten. Vgl. S. 9 ff.

Bewegungen und Handeln. Im Vordergrund steht die motorische Ermüdbarkeit. Wirkliche Lähmungen wie bei der Hysterie kommen niemals vor. Der Grad der Ermüdbarkeit

---

[1]) Dabei bemerke ich, daß die Hypochondrie bei dem Kind ebensowenig wie bei dem Erwachsenen als selbständige Krankheit vorkommt, sie begegnet uns vielmehr allenthalben nur als Zustandsbild bei den verschiedensten Krankheiten. Die hierher gezählten Fälle gehören teils zur Melancholie, so z. B. der Heft 2, S. 26 bereits erwähnte Fall von Steiner, teils zu der Neurasthenie, so z. B. der Westsche Fall (Kinderkrankh., S. 157), teils zum phrenoleptischen Irresein, so z. B. ein Fall von Flügel (Bayr. Ärztl. Intell.-Bl. 1864), teils zur Hysterie, teils endlich zur hypochondrischen Form der Paranoia. Außerdem ist zu beachten, daß gelegentlich die Neigung zu hypochondrischen Vorstellungen und Sorgen den Kindern geradezu von den Eltern anerzogen oder angewöhnt wird, ohne daß man von einem wirklichen Krankheitszustand sprechen kann; höchstens könnte hier zuweilen von einer folie imposée (s. meine Psychiatrie, 2. Aufl., S. 186) die Rede sein. Der sehr interessante Fall von Westphal (Char. Ann., Bd. 1, S. 498) ist leider nicht ganz aufgeklärt; ich vermute, daß es sich um ein zirkuläres Irresein gehandelt hat.

wird am besten dynamometrisch oder ergographisch festgestellt. Die Kinder selbst klagen über rasches Ermüden beim Gehen, Spielen, Zeichnen, Schreiben, Klavierspielen u. s. f.

Besonders wichtig sind diese Ermüdungserscheinungen auch im Gebiet der Akkommodationsmuskeln des Auges. Bei dem Lesen klagen die Kinder z. B., daß die Buchstaben und die Zeilen verschwimmen. Dabei fangen die Augen an zu schmerzen und zu tränen. Durch ruckweise Annäherung des Buches an die Augen versuchen die Kinder über die Sehstörung hinwegzukommen, bald aber versagt auch dieses Auskunftsmittel.[1]) Meines Erachtens beruhen diese Störungen, welche man auch als Asthenopie bezeichnet, nur zum kleinsten Teil auf dem Versagen des sensorisch-optischen Apparats, sondern vorzugsweise auf der Ermüdung der Akkommodationsmuskeln, also namentlich der Mm. recti interni und des M. ciliaris.

Mit der Ermüdung verbindet sich zuweilen auch ein charakteristisches Ermüdungszittern, welches von dem Affektzittern neurasthenischer Kinder wohl zu unterscheiden ist.

Eine sehr erhebliche Rolle spielen bei dem Versagen des neurasthenischen Kindes auch krankhaft gesteigerte Ermüdungsempfindungen. Gerade dadurch, daß diese zu der tatsächlichen raschen motorischen Ermüdung noch hinzukommen, ist die Leistungsfähigkeit des neurasthenischen Kindes oft so außerordentlich beeinträchtigt.

Die Handlungen des neurasthenischen Kindes bieten viel weniger Auffälliges als diejenigen des hysterischen Kindes. Oft fällt nur ein Mangel an Energie auf, der nach der vorausgegangenen Darlegung ohne Weiteres verständlich ist. Nur die Affektstörungen des neurasthenischen Kindes führen gelegentlich zu ausgesprochen pathologischen Handlungen, und zwar kommt es einerseits gelegentlich zu Zornausbrüchen auf Grund der pathologischen Reizbarkeit und andererseits zu Selbstmordversuchen auf Grund der pathologischen Angstaffekte. Häufig sind solche Selbstmorde bei neurasthenischen Kindern nicht. Meist entlädt die Angst sich nur in Weinen, Jammern, Hin- und Herlaufen u. dgl. m. Nur wenn die Angst noch diesen oder jenen bestimmten Inhalt bekommt, wird die Selbstmordgefahr größer, namentlich für ältere Kinder. Dieser bestimmte Inhalt ist bald

[1]) Vgl. hierzu namentlich WILBRAND, Über neurasthenische Asthenopie und sog. Anästhesia retinae. Arch. f. Augenheilk., Bd. XII.

durch eine hypochondrische Vorstellung gegeben, bald durch die Furcht vor dem Examen[1]) u. s. f.

Sehr wesentlich ist ferner für das neurasthenische Kind die **Störung des Schlafes.** Sie gehört zu den häufigsten und frühesten Symptomen der kindlichen Neurasthenie. Oft äußert sie sich zunächst nur darin, daß die Kinder viel träumen. Zugleich wird der Schlaf unruhig: sie werfen sich im Schlaf hin und her, sprechen im Schlaf, knirschen wohl auch mit den Zähnen, schrecken plötzlich auf u. s. f. Beim Erwachen fühlen sie sich nicht erquickt, sondern doppelt müde. Dann ist auch das Einschlafen erschwert. Schließlich liegen die Kinder abends stundenlang wach im Bett, ohne Schlaf finden zu können. Ich kenne neurasthenische Kinder, welche zuweilen zwei Nächte hintereinander überhaupt kaum schlafen. Andere Kinder schlafen zwar ziemlich bald ein, wachen aber 8—10—12 mal in jeder Nacht wieder auf. Die früher erwähnte Oxyakoia ist bei dieser Agrypnie selten beteiligt. Eher hindert zuweilen eine ganz unbestimmte ängstliche Erregung das Einschlafen. Zuweilen spielen auch die oben erwähnten bestimmten Angstvorstellungen (Furcht vor dem Dunkel, vor dem Alleinsein, vor Räubern) eine Rolle. Sehr oft ist die Agrypnie auch ganz primär. Anfälle von Schlafwandeln und Pavor nocturnus kommen wohl auch vor, gehen jedoch bereits aus dem Bild der unkomplizierten Neurasthenie heraus.

Auf die sonstigen körperlichen Symptome der Neurasthenie kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Es sei nur hervorgehoben, daß insbesondere nervöse gastrointestinale Störungen auch bei der Neurasthenie des Kindes ungemein häufig sind. Ich kenne neurasthenische Kinder, welche bei jedem Affekt — auch bei freudigem — erbrechen. Andere reagieren auf jede Erregung mit Durchfällen. Höchst lästig ist auch der absolute Appetitmangel mancher neurasthenischer Kinder. Dabei muß allerdings hinzugefügt werden, daß oft (jedoch keinesfalls stets!) unzweckmäßige Ernährung, z. B. Verabreichung vieler Süßigkeiten, stark gewürzter Speisen u. s. w. an dieser Störung mitbeteiligt ist. Wiederholt habe ich auch früh morgens Erbrechen beobachtet. Dazu kommt in vielen Fällen schon in frühen Kinderjahren eine hartnäckige Obstipation. Die Ernährung kann unter allen diesen

[1]) Vgl. auch A. Adler, Examen und Selbstmord. Ztsch. f. prakt. Ärzte, 1898, Bd. VII, S. 86 ff. In seinen Fällen handelt es sich allerdings um ältere Individuen (Studenten u. a.).

Störungen sehr schwer leiden. Etwas seltener, aber immer noch häufig genug, beobachtet man auch vasomotorische Störungen. Ich führe sie hier nur kurz noch an, weil sie oft zu den neurasthenischen Angstaffekten in enger Beziehung stehen. Es kommen jedoch auch Anfälle von Herzklopfen bezw. Pulsbeschleunigung ohne Angstaffekte vor. Bei diesen Kindern ist man oft erstaunt, daß auch noch im Sommer die Hände und Füße sich sehr kühl anfühlen. Dabei besteht andererseits eine Neigung zu starken Schweißausbrüchen. Viele dieser Kinder erröten auch auffallend leicht. Das sog. vasomotorische Nachröten ist stark gesteigert. Zuweilen besteht eine Neigung zu Urticariaeruptionen. Ganz kurz sei auch auf das neurasthenische Pseudoasthma hingewiesen, welches ich bei neurasthenischen Knaben einige Male beobachtet habe.

Auch die sog. sexuelle Neurasthenie des Erwachsenen kündigt sich zuweilen schon im Kindesalter an. Sie äußert sich in sehr früh erwachender geschlechtlicher Erregung, welche meist durch Onanie befriedigt wird. Im weiteren Verlauf stellen sich oft sehr gehäufte Pollutionen, ausnahmsweise auch langdauernde höchst lästige Erektionen ein. Der weitere Verlauf gehört bereits in den Bereich der Neurasthenie der Pubertät. Kurz sei auch auf das gelegentliche Einnässen neurasthenischer Kinder im Anschluß an Affekterregungen hingewiesen.

Verlauf und Ausgänge. Der Verlauf ist remittierend, progressiv oder regressiv, je nachdem die Behandlung zweckmäßig ist oder nicht und je nachdem neue Schädlichkeiten hinzukommen, bezw. die alten weiter einwirken. Jedenfalls habe ich bei zweckmäßiger Behandlung auch viele dauernde Heilungen beobachtet. Besonders schwere Verschlimmerungen habe ich gesehen, wenn ein Kopftrauma auf das neurasthenische Kind einwirkte. Insbesondere steigerte sich in solchen Fällen der Kopfschmerz bisweilen bis zur Unerträglichkeit. Die Ferien führen oft eine Remission herbei. Mit dem Eintritt der ersten Menstruation pflegen sich die neurasthenischen Beschwerden meist zu steigern. Eine Weiterentwicklung zu vollentwickelten Psychosen ist viel seltener als bei der Hysterie.

Varietäten. Auch im Kindesalter beobachtet man nicht selten eine Übergangsform zwischen Melancholie und Neurasthenie, die neurasthenische Melancholie, und eine Übergangsform zwischen Hysterie und Neurasthenie, die Hysteroneurasthenie. Auf die

Beziehungen zur hereditären psychopathischen Konstitution und zur Geistesstörung aus Zwangsvorstellungen ist bereits genügend hingewiesen worden.

Diagnose. Die Erkennung bietet keine erheblichen Schwierigkeiten. Ich muß nur dringend davor warnen, ohne weiteres auf Grund des oberflächlichen Gesamteindruckes unbestimmte und etwas aufdringliche und wehleidige Klagen der Kinder über Schmerzen auf hypochondrische Neurasthenie zu beziehen. Nicht zu selten hat in solchen Fällen später eine genauere Untersuchung das Vorhandensein einer schweren organischen Erkrankung, z. B. von Lungentuberkulose, ergeben. Insbesondere habe ich auch bereits mehrfach Verwechslungen mit Hirngeschwulst und mit beginnender tuberkulöser Meningitis erlebt. Man versäume also niemals eine sorgfältige Untersuchung aller Körperorgane (Augenhintergrund!).

Von der Melancholie unterscheidet sich die Neurasthenie durch das Fehlen der kontinuierlichen Depression: das neurasthenische Kind kann noch zuweilen lustig sein und lachen, das melancholische nicht.

Von der Hysterie unterscheidet sich die Neurasthenie wesentlich durch das charakteristische Grundsymptom der pathologischen Ermüdbarkeit. Die sonstigen Unterschiede sind bei der Symptomatologie bereits ausdrücklich hervorgehoben worden.

Die Unterscheidung der geistigen Ermüdung des neurasthenischen Kindes von dem Defekt des debilen Kindes scheint leichter, als sie in der Praxis tatsächlich ist. Die Situation, die ich unzählige Male erlebt habe, ist etwa folgende: die Eltern berichten, daß das Kind in der Schule nicht mitkomme, das Kind antwortet auf die üblichen Fragen der Intelligenzprüfung langsam oder gar nicht oder falsch. Es würde durchaus verkehrt sein, nun ohne Weiteres auf Debilität oder gar Imbecillität zu schließen. Hysterische Zerstreutheit und namentlich neurasthenische Ermüdung und Ängstlichkeit bedingen oft ebenso langsame und unzureichende Antworten. Man erkundigt sich, um zur Entscheidung zu gelangen, nun am besten zuerst, wann das Kind laufen und namentlich wann es sprechen gelernt hat. Eine erhebliche Verspätung des Laufen- und namentlich des Sprechenlernens würde für Debilität sprechen. Ferner stellt man fest, ob das Lernen in der Schule stets schlecht ist und gewesen ist. Bei neurasthenischen Kindern hört man

gewöhnlich, daß die Leistungen unter dem Einfluß der Ermüdung schwanken (ebenso wie bei hysterischen Kindern unter dem Einfluß der Aufmerksamkeit), also auch zuweilen befriedigend sind. Sind alle dies Auskünfte nicht erhältlich oder zu unbestimmt, so bleibt nichts übrig, als die Intelligenzprüfung öfter zu wiederholen. Bei dem debilen Kind bleiben die Ergebnisse immer dieselben: bei dem neurasthenischen Kind ist man überrascht, wie sehr sich die Leistungen oft nach einigen Tagen der Ruhe, zumal wenn das Kind die Ängstlichkeit und Scheu vor dem Arzt überwunden hat, gebessert haben. Natürlich sprechen auch die charakteristischen neurasthenischen Klagen (über schlechten Schlaf, Kopfdruck u. s. w.) für Neurasthenie, man muß jedoch, da ähnliche Klagen auch bei debilen Kindern vorkommen, mit der Verwertung dieser Symptome sehr vorsichtig sein.

Behandlung. Die Behandlung des neurasthenischen Kindes gestaltet sich in vielen Punkten prinzipiell anders als diejenige des hysterischen Kindes. Das Prinzip der Behandlung der Neurasthenie sollte stets die Wiederherstellung des Budgetgleichgewichts im Haushalt des Zentralnervensystems sein. Daher spielt Ruhe bezw. Schonung einerseits und Überernährung andererseits in der ersten Zeit der Behandlung die Hauptrolle, später schließt sich hieran eine allmähliche systematische Übung an.

Schon bei der Beantwortung der Frage, ob das Kind zu Hause bleiben darf, macht sich dieser verschiedene Standpunkt geltend. Bei dem neurasthenischen Kind ist eine Isolierung bezw. Entfernung aus der eigenen Familie viel seltener notwendig als bei dem hysterischen Kinde. Nur in denjenigen Fällen,[1]) wo die Eltern durch unverständige Liebe die alsbald zu besprechenden Kurmaßregeln stören, wird man die Überführung in eine andere Familie, Pension, ev. auch Krankenhaus u. s. f. ins Auge fassen müssen. Eine leichte Isolierung des Patienten innerhalb der Familie ist in jedem schweren Fall im Interesse der Ruhestellung des Patienten dringend wünschenswert.

Im übrigen kommt es zunächst darauf an, die „Ausgaben“ des Nervensystems zu beschränken. In den leichtesten

---

[1]) In solchen Fällen wird durch die Eltern geradezu der Neurasthenie künstlich eine Scheinhysterie aufgepfropft und die Fehldiagnose auf Hysterie nahegelegt.

Fällen genügt es zu diesem Zweck, dem Schüler nach dem Vormittagsunterricht, vor oder nach dem Mittagessen 1—2 Stunden Liegen — natürlich ohne Bücher — zu verordnen. Auch ist selbstverständlich für das Zubettgehen eine frühe Stunde festzusetzen. Anstrengende Spaziergänge werden verboten, die Schularbeiten nötigenfalls eingeschränkt. In etwas schwereren Fällen läßt sich eine Kürzung des Schulunterrichts nicht umgehen. Man beschränkt dann den täglichen Unterricht je nach Bedürfnis z. B. auf 4 oder 3 oder 2 Stunden. Ich halte es für ganz vorteilhaft, wenn der Unterricht — abgesehen natürlich von sehr schweren Fällen — nicht ganz ausgesetzt wird. In einzelnen Fällen habe ich auch, wie ich dies bei Erwachsenen öfter tue, einen „zweiten Sonntag" am Mittwoch eingeschoben. Zuweilen hat sich dies geradezu als vorteilhafter erwiesen als eine tägliche Beschränkung der Stundenzahl. Dementsprechend vermehrt man auch die Zahl der Liegestunden. In den schwersten Fällen ist endlich ein vollständiges Fortbleiben aus der Schule unerläßlich. In diesen Fällen verordnet man auch 4—8 Stunden Liegen am Tage. Über völlige Bettruhe s. unten. Das Liegen soll, wofern es die Witterung irgend erlaubt, im Freien stattfinden.

Um nun weiterhin das Budget günstiger zu gestalten, muß zu der vermehrten Ruhe eine Hebung des Stoffwechsels und der Ernährung hinzukommen. In dieser Beziehung kommen bei der Neurasthenie des Kindes namentlich folgende Maßregeln bezw. Mittel in Betracht:

1. Die allgemeine Massage.
2. Hydropathische Sooleeinpackungen.
3. Soolbäder, event. auch faradische Bäder.
4. Reichliche Ernährung und zwar nötigenfalls 2stündliche.
5. Eisenarsenpräparate, event. auch in Form natürlicher Mineralwässer.

Bezüglich aller Einzelheiten in der Anwendung dieser Maßregeln muß ich auf die speziellen Lehrbücher, namentlich das Binswangersche und Cramersche verweisen.[1]) Ich bemerke nur, daß ich eine absolut strenge „Mastkur" im Sinne Playfair's und Weir-Mitchell's nur für die allerschwersten Fälle empfehlen kann.

[1]) Vgl. auch meinen Artikel Neurasthenie in der Real-Encyklopädie der ges. Heilkunde, 3. Aufl.

Namentlich halte ich die mit dieser Kur verbundene absolute Bettruhe für bedenklich. Ich habe erlebt, daß Kinder bei dieser geradezu das Gehen verlernten. Ich lasse daher auch in schweren Fällen die Kinder wenigstens 1—2 Stunden aufstehen. Während dieser Zeit sollen die Kinder auch etwas umhergehen, wenn irgend möglich im Garten.

Bezüglich der Sooleeinpackungen habe ich nur zu bemerken, daß sie mit Unrecht so wenig angewendet werden. Sie bieten für die ärmeren Bevölkerungsschichten wenigstens einigen Ersatz für die Bäder. Sie werden am zweckmäßigsten in der Weise vorgenommen, daß 30—40 g Staßfurter Salz auf 10 Liter Wasser von 30—38° Cels. (je nach dem Kräftezustand) gelöst werden. In diese Lösung wird ein Bettuch getaucht, rasch und gründlich ausgerungen und dann um den ganzen Körper des entkleideten Kindes gewickelt, und zwar nicht zu eng. Um das Bettuch wird eine wollene Decke in der bekannten Weise geschlagen. Auf den Kopf legt man kühle Kompressen. Die Dauer der Einpackung ist auf $^1/_2$—2 Stunden zu bemessen.

Bei der Regelung der Ernährung ist Kaffee, Tee und Alkohol selbstverständlich ganz zu streichen. Auch Bouillon und Fleischextrakt ist zu vermeiden. Das Hauptgewicht ist auf Milch, Eier, Obst, Gemüse und Butter zu legen. Fleisch und Kohlehydrate sollen in mittlerer Menge verabreicht werden.

Ob die Kur wirksam ist, kontrolliert man durch regelmäßige z. B. wöchentliche Wägungen.

Ist durch diese Schonungs- und Ernährungskur eine wesentliche Erholung erzielt worden, so beginnt die zweite Phase der Behandlung, die Übungstherapie. Das Kind muß wieder langsam an körperliches und geistiges Arbeiten gewöhnt werden. Hat es sich um einen leichteren Fall ohne vollständiges Versäumen der Schule gehandelt, so verkürzt man nunmehr allmählich die Ruhestunden und vermehrt ebenso allmählich die Arbeits- und Schulstunden; zugleich erlaubt man nach und nach wieder größere Spaziergänge und längeres Aufbleiben am Abend. Hat es sich um einen schwereren Fall gehandelt, so muß man erheblich langsamer und vorsichtiger zu Werke gehen. So gestattet man z. B. in den schwersten Fällen zunächst nur 10 Minuten-weise leichte geistige Arbeit, wie Abschreiben, Vorlesen und dergl. mehr, und geht allmählich zu längeren Arbeitszeiten und schwereren Arbeiten

über. Ebenso ersetzt man auf körperlichem Gebiet die Massage zunächst durch sehr leichte und kurze gymnastische Übungen und steigert die Ansprüche an die körperliche Leistungsfähigkeit nur ganz langsam. Sehr zweckmäßig kann man im Verlauf des zweiten Stadiums der Kur die Einpackungen bezw. Bäder im Sinn der Abhärtung durch kühle Abreibungen ersetzen, deren Temperatur man von Woche zu Woche etwas niedriger nimmt; auch dem für diese Abreibungen bestimmten Wasser kann mit Vorteil etwas Salz zugesetzt werden.

Es versteht sich von selbst, daß bei der Auswahl und der Ausführung aller dieser Maßregeln im höchsten Maße individualisiert werden muß.

Mit diesen Maßregeln ist nur der allgemeine Rahmen der Kur angegeben, und innerhalb dieses Rahmens muß durch besondere Nebenverordnungen noch vielen einzelnen Symptomen Rechnung getragen werden. Soweit es sich um körperliche Symptome handelt, muß eine Besprechung ihrer Behandlung an dieser Stelle unterbleiben. Nur drei Symptome möchte ich wegen ihrer großen praktischen Bedeutung und ihres Hinübergreifens auf das psychische Gebiet hier auch in therapeutischer Beziehung kurz besprechen; es ist dies der Kopfdruck, die Agrypnie und die krankhafte Reizbarkeit. Gegen den Kopfdruck genügt im Allgemeinen die vorgeschriebene Ruhe bereits vollständig; klagt das Kind trotzdem noch weiter, so empfiehlt es sich, kleine Dosen Natr. bromat. zu verordnen; außerdem kommt eine schwache Galvanisation oder eine leichte Effleurage des Kopfes in Betracht. Zur Bekämpfung der Schlaflosigkeit genügt oft schon die Verlegung der Massage oder der Einpackung bezw. des Bades auf die Abendstunden. Vor der Anwendung von Schlafmitteln muß durchaus gewarnt werden. Von Medikamenten kommt höchstens auch gegenüber dieser Indikation gelegentlich eine kleine Dosis Natr. bromat., 0,5—1,0 in Betracht. Endlich wird die oft gesteigerte Affekterregbarkeit sehr oft ohne weitere Maßnahmen mit der allgemeinen Erholung und speziell wohl auch unter dem Einfluß der hydropathischen Maßnahmen sich verlieren. In hartnäckigen Fällen ist auch hier wieder eine leichte Brombehandlung zulässig. Bei sehr erschöpften Kindern gebe ich statt Natr. bromat. Camphora monobromata in Einzelgaben von 0,03 bis 0,1 (je nach dem Alter).

Anhangsweise sei hier noch der

choreatischen psychopathischen Konstitution

gedacht, d. h. einer leichten psychischen Veränderung des Kindes[1]), welche sich im Verlauf der Chorea minor sehr oft einstellt, so oft, daß WUNDERLICH die Chorea zu den Geistesstörungen rechnete.[2]) Entsprechend der viel akuteren Natur der Chorea minor ist auch die choreatische psychopathische Konstitution viel vorübergehender als beispielsweise die hysterische oder die neurasthenische oder gar die hereditäre.

Literatur. ARNDT, R., Chorea und Psychose. Archiv für Psychiatrie 1886, Bd. I, S. 509.

BUCCELLI, I disturbi psichici della corea volgare in rapporto ai disordini motorii di essa. Riv. sper. di fren., 1902, Bd. 28.

JOFFROY, Folie choréique. Sem. Méd. 25. II. 1893.

v. KRAFFT-EBING, Über Psychosen bei Chorea. Wien. Klin. Rundschau 1900, S. 589.

LEIDESDORF, M., Die Chorea minor in ihren Beziehungen zu psych. Störungen. Vierteljahresschr. f. Psychiatrie, 1869, Bd. 2, S. 294.

MARCÉ, De l'état mental dans la chorée. Mém. de l'Ac. de Méd. 1860, S. 1—38 (1859 avril).

MONROE, W. S., Chorea among public school children. Amer. Phys. Educ. Rev. Vol. II, No. 4, 1898.

MOYER, The psychoses of chorea. Journ. Amer. Med. Assoc. 1901, 23. Nov.

MOREAU, P., Der Irrsinn im Kindesalter. Übers. v. D. Galatti. Stuttgart, F. Enke, 1889, S. 306 ff.

SCHUBART, Über psychische Störungen bei Chorea minor. Diss. Kiel 1903.

SCHUCHARDT, Chorea und Psychose. Allg. Ztschr. f. Psychiatrie 1887, Bd. 43, S. 337.

SÉGLAS, J., Quelques considérations sur l'état mental dans les chorées. Bull. de la Soc. de méd. ment. 1888, No. 51.

SOLTMANN, in Gerhardts Handbuch der Kinderkrankheiten, Bd. V. (Funktionelle Nervenkrankheiten).

[1]) Mit der Chorée mentale von DEMOOR (Bull. de la Soc. roy. des sc. méd. et nat. de Brux. 1900) hat diese choreat. psychopath. Konstitution nichts zu tun.

[2]) Vor WUNDERLICH bereits STRACK (Act. Soc. Elect. Mogunt., Bd. 1). Den richtigen Standpunkt vertrat bereits Jos. BERNT in seiner Monographia Choreae St. Viti, Prag 1810, S. 37: Chorea est affectio spasmodico-convulsiva musculorum, in qua non semper mentem affectam deprehendimus. Später ist von einer insania quaedam levior, raro furoris fastigium attingens die Rede.

v. d. Steinen, K., Über den Anteil der Psyche am Krankheitsbilde der Chorea. Straßburg 1875.[1])

Stewart, Notes on two cases of insanity following chorea. Journ. of ment. sc. 1901.

Thore, Ann. méd. psych. 1865, Mars, S. 157.

Zinn, K., Beziehungen der Chorea zur Geistesstörung. Arch. f. Psychiatrie 1896, Bd. 28, S. 411.

Die **Symptome** liegen vorzugsweise auf affektivem Gebiet. Die Kinder werden reizbar, empfindlich, launisch, schreckhaft. Auch schwerere Angst- und Zornaffekte kommen zuweilen vor. Die affektiven Erregungszustände wechseln übrigens nicht selten mit apathischen Zuständen ab. In der Rekonvaleszenz habe ich gelegentlich auch eine eigentümliche Hyperthymie beobachtet.

Auf intellektuellem Gebiet fällt namentlich die Zerstreutheit der Kinder auf, welche dem Unerfahrenen einen schweren Gedächtnisdefekt vortäuschen kann. Wahnideen sind höchstens angedeutet, indem die Kinder alles auf sich beziehen (namentlich im Sinne eines Beschuldigungswahns).

Vereinzelte Sinnestäuschungen sind nicht selten. Meistens handelt es sich um Visionen schreckhaften Inhalts. Solche Fälle gehen ganz fließend in die bereits früher (2. Abhandl., S. 51) beschriebene choreatische akute halluzinatorische Paranoia über. In fieberhaften Fällen kommen auch halluzinatorische Begleitdelirien vor.

Das Betragen der Kinder wird vorzugsweise von ihren Affektstörungen bestimmt. Sie jammern und weinen viel. Andere schwatzen unaufhörlich und verlieren dabei leicht den Faden. Mitunter sind sie direkt ungezogen, zänkisch und unfolgsam. Auch impulsive Handlungen kommen vor. Bei einem allerdings bereits in der Pubertät stehenden Mädchen habe ich einen Selbstmordversuch beobachtet. Ebenso ist Nahrungsverweigerung nicht selten.

Verlauf und Ausgänge. Der Verlauf erstreckt sich meist nur über einige Monate. In den meisten Fällen tritt Genesung ein. Immerhin habe ich wiederholt gesehen, daß trotz Heilung der Neurose noch für viele Jahre eine gesteigerte Affekterregbarkeit zurückblieb. Ausdrücklich sei noch hervorgehoben, daß die choreatische psychopathische Konstitution sich nicht selten schon

[1]) Die eigenen Fälle des Verfassers liegen jenseits der Kindheit.

zu einer Zeit findet, wo die motorischen Störungen noch sehr unerheblich sind.

Die **Diagnose** bietet in der Regel keine Schwierigkeit. Sie steht und fällt mit der hier nicht zu besprechenden Erkennung der Neurose. Ich bemerke nur, daß die Chorée polymorphe des dégénérés MAGNANS (Chorée variable BRISSAUDS) überhaupt nicht zur Chorea minor gehört, sondern als Tic-krankheit aufzufassen ist.[1]) Die begleitenden psychischen Störungen sind daher auch zur hereditären und nicht zur choreatischen psychopathischen Konstitution zu rechnen. Andere choreatische Bewegungsstörungen, welche man als Chorea electrica, Ch. magna etc. bezeichnet hat, gehören größtenteils zur Hysterie. Auch ist zu beachten, daß es auch eine Form der Epilepsie gibt, welche mit choreiformen Bewegungen vergesellschaftet ist. Endlich hat die den letzteren Fällen sehr nahe stehende sog. HUNTINGTONsche Chorea hereditaria nichts mit der Chorea minor zu tun; auf psychischem Gebiet ist sie durch einen progressiven Intelligenzdefekt ausgezeichnet.

Die **Behandlung** kann, soweit die Neurose in Betracht kommt, hier nicht besprochen werden. Die Bettruhe und Isolierung, welche schon wegen der Neurose an sich fast stets verordnet werden müssen, reichen häufig auch gegenüber den psychischen Symptomen aus. Überwachung ist stets geboten. Nimmt die affektive Erregbarkeit überhand, so ist Natr. bromat. zu verabreichen und zwar je nach dem Alter 1,0—2,0 g pro die. Häufen sich die Sinnestäuschungen, so verordne man Chloralamid (0,3—0,6 mehrmals täglich). Auch hydropathische Einpackungen und Dauerbäder können bei zunehmender Erregung, bezw. drohender Psychose versucht werden.

Noch sehr viel kürzer kann die

epileptische psychopathische Konstitution

des Kindesalters behandelt werden. Die Epilepsie des Kindesalters führt nämlich in der Regel zu der bereits besprochenen

[1]) Der Auffassung JOFFROY's, welcher die „délires des choréiques" vorzugsweise auf die erbliche Degeneration bezieht, kann ich daher auch nicht beistimmen. Vgl. auch BRETON, Thèse de Paris 1893 und MIRCOLI, Psicopatie coreiche e significato etiologico. Gazz. d. osped. 1903, No. 8. — Ausdrücklich möchte ich übrigens bemerken, daß ich gelegentlich bei Kindern auch eine Kombination von Chorea minor und Tic-Krankheit (also nicht eine choreiforme Tic-Krankheit) gesehen habe; vgl. auch RAYMOND, Journ. de Méd. int. 1. IX. 1902. Eine zutreffende Darstellung der psychopathischen Konstitution bei der reinen Tic-Krankheit haben MEIGE und FEINDEL gegeben (L'état mental des tiqueurs, Rev. neurol. 1901, S. 785).

Dementia epileptica (Abhandl. 1, S. 75 ff.), also zu einer Defektpsychose. Nur ganz ausnahmsweise entwickelt sich eine epileptische psychopathische Konstitution ohne Intelligenzdefekt. Diese ist dann namentlich durch die Neigung zu schweren Zornaffekten gekennzeichnet.

Ebensowenig bedarf die

traumatische psychopathische Konstitution

einer besonderen Besprechung, da sie, soweit sie nicht zu Demenz (vgl. Abhandl. 2, S. 4) oder zu Imbecillität (vgl. Abhandl. 1, S. 12) führt, meistenteils der hysterischen oder neurasthenischen psychopathischen Konstitution (also der traumatischen Hysterie oder traumatischen Neurasthenie) oder auch einer Übergangsform zwischen diesen beiden entspricht. Die eigenartige traumatische psychopathische Konstitution, welche bei Erwachsenen nach einer schweren Kommotion gelegentlich vorkommt, ist im Kindesalter sehr selten. Bemerkenswert ist die Gedrücktheit und Reizbarkeit der Stimmung, die Neigung zu Schwindel und Erbrechen und der sehr intensive Kopfschmerz. Dabei möchte ich nicht unterlassen, zu bemerken, daß mit der Diagnose der traumatischen Demenz auch im Kindesalter einige Vorsicht geboten ist, da noch nach Jahren ein Ausgleich des vermeintlichen Defekts stattfinden kann. So hat SALA[1]) einen Fall mitgeteilt, in welchem eine Kopfverletzung durch Pferdebiß bei einem 13 jährigen Knaben einen Defektzustand hervorrief, der sich erst vom 20. Jahr ab allmählich ausglich.

Unter den

toxischen psychopathischen Konstitutionen

des Kindesalters käme höchstens der chronische Alkoholismus in Betracht. Indes auch dieser bedingt in der Regel keine eigenartige psychopathische Konstitution, sondern entweder Demenz,[2]) bezw. Imbecillität (vgl. 1. Abhandl. S. 15), oder eine der bereits beschriebenen psychopathischen Konstitutionen,[3]) namentlich die

---

[1]) Degenerazione psichica consecutiva a trauma da capo. Gazz. med. lomb. 1903, No. 15.

[2]) Diese Demenz kann sich auch durch Vermittlung einer Alkoholepilepsie entwickeln, bezw. durch eine Alkoholepilepsie gesteigert werden.

[3]) Die vollentwickelten funktionellen Psychosen nach Trauma, Alkoholismus u. s. f. sind bereits in früheren Abschnitten besprochen worden.

hysterische oder die neurasthenische. Nähere Angaben findet man bei DEMME u. a.[1]) Beachtenswert ist auch, wie häufig das Kind bereits auf einmaligen Alkoholgenuß mit Sinnestäuschungen und selbst mit Krampfanfällen reagiert. Andere chronische Intoxikationen sind bei dem Kind so extrem selten, daß sie hier übergangen werden müssen. Hierher gehört z. B. ein von SÉDAN[2]) mitgeteilter Fall von Ätheromanie bei einem 10jährigen Knaben.

Eigenartige

residuäre psychopathische Konstitutionen

kommen zuweilen auch nach schwerer Krankheit und zwar nicht nur akuten Psychosen und Gehirnkrankheiten, sondern auch nach schweren körperlichen Krankheiten zur Beobachtung. So beobachtete DELASIAUVE eine solche Veränderung bei einem 6jährigen Mädchen nach einer Meningitis. Ich selbst habe kürzlich einen Fall nach einer Pleuritis beobachtet. Die Symptome liegen meist auf affektivem Gebiet: Reizbarkeit, Launenhaftigkeit und andererseits eine Neigung zu Apathie stehen im Vordergrund. In manchen Fällen ist auch ein leichter Defekt, namentlich auf ethischem Gebiet, unverkennbar. Zum Teil gehören hierher vielleicht auch die von HEINEMANN[3]) nach Pneumonie beobachteten psychischen Veränderungen.

Mehr praktisches Interesse bieten diejenigen psychopathischen Konstitutionen, welche weder durch ein spezielles ätiologisches Moment noch durch die Beziehung zu einer bestimmten Neurose, sondern durch das Überwiegen bestimmter Symptome charakterisiert sind. Ich nenne unter diesen an erster Stelle die

depressive psychopathische Konstitution.

Diese wird oft auch als „konstitutionelle Melancholie" oder „konstitutionelle Verstimmung" (KRAEPELIN[4]) bezeichnet. Sie ist durch das Vorherrschen negativer Gefühlstöne charakterisiert. Es handelt sich um Kinder, die eigentlich niemals von Herzen lustig sind. Fortwährend werden sie von trüben Erinnerungen oder

---

[1]) DEMME, Über den Einfluß des Alkohols auf den Organismus des Kindes, Stuttgart 1891; ZIEHEN, Geestelijke en lichamelijke ziekteverschijnselen bij kinderen tengevolge van alcoholmisbruik, 's Gravenshage 1902.

[2]) Gaz des hôp. 1883, 15. Sept., S. 844. Der Äthergenuß betrug 100 bis 1000 g pro Tag.

[3]) Arch. f. Kinderheilk. 1903, Bd. 36, S. 173.

[4]) Psychiatrie, 7. Aufl., Bd. II, S. 757 ff.

von Zukunftsängsten heimgesucht. Das Verantwortlichkeitsgefühl ist meist schon sehr früh und in krankhaftem Maß entwickelt. Bald überwiegt eine weichliche, bald eine ängstliche Stimmungslage. Neigung zu hypochondrischen Vorstellungen oder Zwangsvorstellungen ist häufig. Unzweckmäßige Lektüre (SCHOPENHAUER) befördert oft noch die krankhafte Stimmungslage.[1] Ihr Handeln ist durch Mangel an Willenskraft, übertriebene Vorsicht, fortwährendes Zögern charakterisiert. Gedanken von Lebensüberdruß machen sich schon sehr früh geltend, ausnahmsweise kommt es wirklich zu einem Selbstmordversuch. Die geistige Arbeit dieser Kinder erfolgt unter diesem fortwährenden Stimmungsdruck nur sehr langsam. Sie „brüten" oft mehr, als daß sie arbeiten. Andererseits findet sich gar nicht selten auch dichterische Veranlagung. Infolge ihrer Depression, zuweilen auch in Folge einer pathologischen Schüchternheit vermeiden sie die Gesellschaft anderer Kinder. In manchen Fällen mischen sich dem Bild auch eigentümliche Züge einer depressiven Leidenschaftlichkeit bei.

Aetiologisch kommt fast als einziges Moment gleichartige erbliche Belastung in Betracht. Man findet in der Aszendenz, oft auch bei Geschwistern ähnliche depressive psychopathische Konstitutionen oder auch Melancholie oder Fälle von Zwangsvorstellungspsychose. Sehr viel seltener sind anderweitige psychopathische Konstitutionen in der Aszendenz festzustellen.

Der Verlauf ist meist remittierend, öfters auch leicht progressiv. Dabei hängt begreiflicherweise sehr viel von den äußeren Lebensumständen ab. Zuweilen, aber viel seltener, als man vielleicht erwarten möchte, kommt es später zur Entwicklung einer akuten Melancholie.

Die Behandlung muß sich auf verständigen Zuspruch, einen leichten (!) Zwang zur Geselligkeit und zweckmäßige Beschäftigung beschränken.

Beispielsweise führe ich im Folgenden einige Stellen aus den Briefen eines Gymnasiasten an, bei dem allerdings neben der depressiven psychopathischen Konstitution auch neurasthenische Symptome vorlagen. In einem Brief heißt es: „Als besonders beklagenswert habe ich nun leider noch hinzuzufügen, daß mein Gemütszustand in den letzten Wochen ein außerordentlich gedrückter und für mich geradezu untröstlicher war.... Vor allen

[1]) In Holland lernte ich Schüler kennen, die einen Buddhistenklub gegründet hatten.

Dingen quält mich die große Mutlosigkeit und der Überdruß am Leben. Vergebens suche ich mir immer wieder Mut einzuflößen, den ich selber nicht habe. Vergebens suche ich mir immer wieder schöne Situationen im späteren Leben auszumalen, wie Sie und mein Vater es mir rieten. Ich kann mir eben nichts mehr denken, was ich lieber wollte, als daß ich gar nicht wäre. Und hierzu kommt noch eins, was sich mir in der letzten Zeit ganz gegen mein Zutun wie ein Dämon aufgedrängt hat — der Abscheu vor dem Tod, vor dem Tod, vor dem Untergang des Körpers. So schwebe ich zwischen Leben und Tod, beides fürchtend und doch ohne Ausweg." An einer anderen Stelle klagt er: „Lauter trübe Stunden! Eine Nacht voll Dunkelheit, Nebel, Regen." „Meine Gemütsverfassung war geradezu unerträglich — immer zwischen den äußersten Extremen; bald war ich sehr melancholisch, traurig und ruhelos. Immer war die Stimmung im Laufe des Vormittags eine erträgliche, am Abend stets am schlimmsten, am unnatürlichsten. Im Vordergrund steht immer noch Lebensüberdruß und große Gleichgiltigkeit gegen Alles, Abscheu vor jeder ernsten Tätigkeit und teilweise auch Unfähigkeit. Dann die Traurigkeit und Sehnsucht nach leidenschaftlicher Liebe. Wenn ich mir in der Unterdrückung dieser Gefühle Gewalt antun will, so fühle ich mich erst recht unglücklich; eine Beschreibung hierfür kann ich nicht geben; manchmal habe ich das ganz bestimmt ausgeprägte Gefühl, als ob mir das Herz brechen wolle."

In vielen Stücken bildet hierzu das Gegenbild die

hyperthymische psychopathische Konstitution.[1])

Bei dieser handelt es sich um Kinder, die von den Eltern und Lehrern gewöhnlich als „unverbesserlich leichtsinnig" bezeichnet werden. In der Tat ist Leichtsinn das Charakteristische ihrer Stimmungslage. Sie sind eigentlich immer lustig. Sorge, Angst, Trauer und Reue haften, wenn sie je auftreten, nie lange. Jähzorn ist nicht selten. Die Vergangenheit wie die Zukunft erscheint ihnen gewöhnlich in rosigstem Licht. Von ihrem Ich sind sie sehr eingenommen. Sie glauben alles spielend zu überwältigen. Die intellektuellen Leistungen gelingen ihnen in der

[1]) Kraepelin's Bezeichnung, konstitutionelle „Erregung", scheint mir nicht zweckmäßig. Vgl. auch Jung, Manische Verstimmung, Allg. Ztschr. f. Psychiatrie, Bd. 61, S. 15.

Tat meist sehr rasch, fallen dafür jedoch auch gewöhnlich sehr oberflächlich aus. Sie fassen rasch Entschlüsse, wechseln sie aber auch ebenso rasch wieder. Auf der Schule sind sie ebenso „schwierig“ wie im Elternhaus. Oft sind sie geradezu das enfant terrible. Im Unterricht sind sie vorlaut und unaufmerksam. Sie schwatzen mit den Nachbarn, toben am wildesten in den Pausen, treiben auf dem Hin- und Rückweg Straßenunfug. Manche fangen vor der Zeit an zu rauchen und zu trinken. Auch die Neigung zu Zoten und sexuellem Unfug erwacht schon früh. Aus Strafen machen sie sich gar nichts. Die Wahrheitsliebe läßt oft zu wünschen übrig. Das Renommieren kann sich bis zu einer ausgesprochenen Pseudologia phantastica steigern. Durch ihr Necken, Prahlen und Aufbrausen geraten sie überall in Konflikte.

Ätiologisch scheint wiederum erbliche Belastung eine Hauptrolle zu spielen. Zuweilen schließt sich die psychische Veränderung an eine schwere akute Infektionskrankheit an, in einem Fall sah ich sie nach einem Trauma sich entwickeln.

Der Verlauf ist meist leicht remittierend oder leicht progressiv. Eine zweckmäßige Erziehung kann zuweilen eine erhebliche und dauernde Besserung herbeiführen. Im späteren Leben bringen diese Individuen es meist zu nichts, weil es ihnen an Ausdauer und jeder Fügsamkeit fehlt. Viele verfallen dem Alkoholismus oder der Prostitution oder dem Verbrechen.[1] Dem Unerfahrenen wird später oft das Bild der sog. Moral insanity vorgetäuscht.

Die Behandlung hat nur dann einigen Erfolg, wenn die Kinder einer strengen Pension bezw. einem Alumnat oder auch einem Heilerziehungsheim anvertraut werden. Die systematische zwangsweise Gewöhnung an ausdauernde konzentrierte Arbeit ist das einzige Heilmittel. Ausschreitungen müssen durch ununterbrochene Aufsicht unmöglich gemacht werden, da sie sich durch Androhung von Strafen nicht verhüten lassen.

Anhangsweise sei auch bemerkt, daß es zirkuläre psychopathische Konstitutionen gibt, welche sich von dem zirkulären Irresein nur dadurch unterscheiden, daß die positiven und negativen Stimmungsschwankungen nicht so intensiv, nicht so scharf abgesetzt und auch nicht so regelmäßig sind. v. Deventer[2]) hat

---

[1]) Ob der von Siefert (Allg. Ztschr. f. Psychiatrie, Bd. 59, S. 261) als „chronische Manie“ beschriebene Fall hierher gehört, muß dahingestellt bleiben.

[2]) Allg. Ztschr. f. Psychiatrie, Bd. 51, S. 550.

einen solchen Fall als „sanguinische Minderwertigkeit“ beschrieben. Die Cyklothymien HECKERS bilden den Übergang zwischen diesen zirkulären psychopathischen Konstitutionen und dem zirkulären Irresein.

Während es sich bei diesen psychopathischen Konstitutionen vorzugsweise um affektive Störungen handelt,[1]) handelt es sich bei der

paranoiden psychopathischen Konstitution

um eine konstitutionelle Tendenz zur Wahnbildung. Vorzugsweise werden rudimentäre Größen- und Verfolgungsideen gebildet. Auch hypochondrische Vorstellungen sind nicht selten. Von der vollentwickelten Paranoia unterscheidet sich der Zustand dadurch, daß die Wahnvorstellungen nicht weiter entwickelt, sondern immer wieder durch ein normales Krankheitsbewußtsein verdrängt werden. In diesem letzteren Punkt erinnern sie zuweilen an Zwangsvorstellungen. So kam ein allerdings schon 19jähriger Lehrling (S. R., J.-No. 107/06) in meine Poliklinik und erzählte, er „bilde sich ein“, er sei ein Genie. Wenn sein Lehrer ihm sage, er habe etwas richtig gemacht, so rede er sich im Augenblick ein, er leiste Großartiges. Er sei selbst darüber traurig, daß er so etwas denke. Er unterdrücke bei sich selbst das Streben besser und vollkommener zu werden, weil ihm, wenn er noch so Geringes leiste, immer der Gedanke komme, er sei ein Genie. Dieser Zustand quäle ihn so, daß er den Tod für eine Erlösung halte und an Selbstmord denke. Das für die Zwangsvorstellungen charakteristische Fremdgefühl scheint zu fehlen. Hypochondrische Vorstellungen sind angedeutet. Bei anderen Kindern tritt oft schon merkwürdig früh ein krankhaftes Mißtrauen gegen Eltern und Geschwister auf. Sie fühlen sich zurückgesetzt und verspottet. Selbst ein leichter Beziehungswahn kann angedeutet sein. Ausnahmsweise wird letzterer durch vereinzelte Sinnestäuschungen genährt.

Aetiologisch wird erbliche Belastung selten vermißt.

Der Verlauf ist wie bei der letztbesprochenen Form meistens remittierend oder leicht progressiv, doch entwickelt sich öfter schließlich doch noch eine ausgesprochene Psychose im Sinne der Paranoia chronica.

---

[1]) KRAFFT-EBING hat sie daher auch als „konstitutionelles affektives Irresein“ zusammengefaßt (Lehrb. der Psychiatrie, 5. Aufl., 1893, S. 395). Zum Teil gehören hierher auch diejenigen Fälle, welche die ältere französische Psychiatrie als Folie raisonnante bezeichnet.

Die Behandlung ist sehr undankbar. Meist handelt es sich um Kinder, die faßt ganz unbeeinflußbar sind. Überwachung ist in allen Fällen geboten, da abnorme Handlungen nicht selten sind.

Was für die paranoide psychopathische Konstitution die Wahnvorstellungen sind, sind für die

obsessive psychopathische Konstitution

die Zwangsvorstellungen. Über die Hauptsymptome ist oben bereits ausführlich abgehandelt worden.[1]) Das folgende Beispiel mag nochmals einen solchen Fall, der überdies wegen einiger Besonderheiten bemerkenswert ist, veranschaulichen.

M. B. Mutter nervös, Vater der Mutter an Gehirnleiden gestorben, zwei Brüder der Mutter geisteskrank, zwei Brüder des Großvaters der Mutter psychopathisch. Patient selbst lernte erst mit 3 Jahren sprechen, entwickelte sich dann sehr rasch, sodaß er als frühreif galt. Er war früher gutherzig und feinfühlig, aber stets sehr reizbar. Stets neigte er einerseits zu logischen Haarspaltereien, andererseits zu Träumereien. Zu einer systematischen, pflichtmäßigen Tätigkeit war er nicht fähig. Er kam daher auch in der Schule schlecht mit fort. Er las viel und verstand, was er las. Im Alter von 8 Jahren soll er an einem einseitigen Lungenspitzenkatarrh gelitten haben. Zeitweise stotterte er etwas. Schon seit Jahren neigte er zu hypochondrischen Vorstellungen. Er malte in seinen Briefen die schrecklichsten Bilder aus von „Aphasie, Beinverkrümmung, Rollstuhlfahren" und dergl. mehr. Im Jahre 1889 traten die ersten Zwangserscheinungen auf, er fühlte plötzlich einen Zwang, mitten im Wort oder zwischen zwei Wörtern einzuhalten. Dabei war ihm, als ob der Kehlkopf abwärts rutschte. Zeitweise versuchte er durch eine Schluckbewegung über die Stockung hinwegzukommen; aber dies Schlucken nahm selbst sehr bald ebenfalls obsessiven Charakter an, sodaß sich ein ausgesprochenes Zwangsschlucken entwickelte. Bald darnach stellte sich Zwangserinnern ein: er mußte sich alle Einzelheiten einer früheren Situation mit allen zugehörigen Gefühlen wieder ausmalen, sonst erfaßte ihn eine heftige Angst. Dazu kam, wie bei so vielen Zwangsvorstellungskranken, mehr und mehr eine Angst vor dieser Angst des Zwangserinnerns. Zugleich wandelte sich

[1]) Nachträglich verweise ich noch auf den von P. Moreau mitgeteilten Fall (Der Irrsinn im Kindesalter, 1889, S. 242).

sein Gemütsleben in sehr charakteristischer Weise um. Es entwickelte sich bei ihm geradezu die überwertige Vorstellung, daß die Eltern durch diese oder jene Maßregel seinen Zustand verschuldet hätten. Stundenlang erging er sich in endlosen, heftigen Vorwürfen, namentlich gegen seine Mutter, stellte sich als ein Paria hin und geriet bei jedem Einwand in die heftigsten Zornausbrüche. In den Briefen an seine Mutter kommen Ausdrücke vor wie „perfid, ehrlos, im höchsten Grad brutal, lieblos". Er fordert seine Mutter auf, aller Trägheit, Hinterhältigkeit und Selbstsucht zu entsagen u. s. f. Dabei erlahmte seine Arbeitsenergie vollständig. Ich untersuchte ihn zuerst im Jahre 1895. Für Hysterie oder Dementia hebephrenica fanden sich keine Symptome. Masturbation wurde bestritten. Eine monatelange Beschäftigungsbehandlung in meiner Privatklinik erzielte nur einen vorübergehenden Erfolg. Speziell blieben die Zwangsvorstellungen ganz unverändert.

In einem anderen Fall, welcher ebenfalls einen Gymnasiasten betraf, habe ich kürzlich in analoger Weise die überwertige Vorstellung auftreten sehen, die Eltern hätten dadurch, daß sie eine Nasenoperation bei ihm vornehmen ließen, ihn zu Grunde gerichtet. In ganz analoger Weise dreht sich jetzt sein ganzes Denken nur noch um diese Operation, obwohl diese tatsächlich lokal ganz glatt abgelaufen ist. Dabei äußert er geradezu Haß gegen seine Eltern, obwohl diese ihn, ganz wie im erst angeführten Fall, geradezu mit Liebe überhäuft und verzogen haben. Zwangsvorstellungen fehlten in diesem Fall.

In diagnostischer Beziehung muß man sich in diesen Fällen namentlich vor der Verwechselung mit Dementia hebephrenica hüten.

Der Verlauf ist meistens remittierend-progressiv. Die Weiterentwicklung zu einer ausgesprochenen Psychose ist selten. Andererseits gelangen aber die wenigsten dieser Kranken zu einer selbständigen Berufstätigkeit. Meist scheitern sie am einen oder anderen Examen. Für die Behandlung kommt in schwereren Fällen nur eine frühzeitige Beschäftigungstherapie in geeigneten Anstalten in Betracht. Sehr oft muß diese Behandlung den Kranken geradezu aufgezwungen werden. Eine Hebung der Energie durch Turnen und anderen Sport hat sich mir zuweilen nützlich erwiesen.

Auch mit dieser Form sind noch lange nicht alle psychopathischen Konstitutionen erschöpft. Fast jeder Fall bietet eine neue Variation oder Kombination der hier geschilderten Bilder. Es ergibt sich daraus, daß alle diese psychopathischen Konstitutionen eine große Krankheitsfamilie darstellen.

2. Zusammengesetzte Psychosen.

Bei dem Erwachsenen sind diese erheblich mannigfaltiger, bei dem Kind kommt nur das periodische und das zirkuläre Irresein in Betracht. Ersteres zerfällt noch in einige Unterformen. Ich schiebe bei der folgenden Darstellung das zirkuläre Irrsein unmittelbar hinter der periodischen Manie und Melancholie ein.

a. Periodische Manie.

Krankheitsbegriff. Als periodische Manie bezeichnet man eine Geistesstörung, welche durch das mehr oder weniger regelmäßig periodische Auftreten manischer Zustände gekennzeichnet ist.

Literatur. Emminghaus, H., Die psychischen Störungen des Kindesalters. Tübingen 1887, S. 222 ff.

Jacobi, M., Hauptformen der Seelenstörung, Leipzig 1844, Bd. 1, S. 117 u. 580 ff. (daselbst noch einige ältere Literatur über „Tobsucht“ im Kindesalter).

Köhler, G., Ein kasuistischer Beitrag zur Lehre von dem zirkulären Irresein. Diss. Halle a. S. 1889.

v. Krafft-Ebing, Psychosis menstrualis. Stuttgart, F. Enke, 1902 (kein Fall vor dem 15. Lebensjahr).

Leidesdorf, Wien. Med. Wchschr., 1882, No. 24 u. 25 (namentl. S. 752).

v. Krafft-Ebing, Lehrbuch der Psychiatrie, 5. Auflage, 1893, (Beob. 45).

Pilcz, Die periodischen Geistesstörungen. Jena, G. Fischer, 1901 (Fall 16 und 19).

Schaefer, Ein Fall von zirkulärer Geistesstörung. Neurol. Centralbl. 1882, S. 172.

Steiner, Kompendium der Kinderheilkunde. Leipzig, 1872, S. 67.

Häufigkeit und Ursachen. Die periodische Manie ist im Kindesalter selten. Die wenigen Fälle, welche bis jetzt veröffentlicht worden sind, finden sich im Literaturverzeichnis angegeben.

Die Ätiologie ist in Anbetracht der Spärlichkeit der Fälle noch nicht aufgeklärt. Nach Analogie der periodischen Manie der Pubertät hätte man an schwere erbliche Belastung und event. auch an Herderkrankungen des Gehirnes zu denken. In einem Fall von Pilcz erfolgte der erste Krankheitsausbruch im 14. Lebensjahr drei Jahre nach einem schweren Schädeltrauma. Bei Mädchen kann sich der erste Anfall dem ersten (seltener 2. oder 3. u. s. f.) Auftreten der Menstruation anschließen, um dann bei jeder weiteren Menstruation wiederzukehren. Zuweilen treten kurze manische Anfälle bei Mädchen schon vor der ersten Menstruation in etwa vierwöchentlichen Zwischenräumen auf. Mit der ersten Menstruation können die Anfälle dann fortfallen (Friedmann, Schönthal) oder, wie ich es mehrfach beobachtet habe, nun mit jeder Menstruation wiederkehren. Die Abgrenzung von dem zirkulären Irresein ist nicht scharf möglich (s. auch unten).

Symptome. Die Symptome innerhalb des Anfalles decken sich ganz mit denjenigen der einfachen Manie. Dem ersten Anfall geht sehr oft eine leichte Depression voraus.

Verlauf und Ausgänge. Zu einer sicheren Prognose reichen unsere Erfahrungen noch nicht aus. In der Mehrzahl der Fälle scheint eine Heilung nicht eingetreten zu sein. Gar nicht selten ist, wie zuerst Krafft-Ebing betont hat, die nachträgliche Transformation der periodischen Manie in ein zirkuläres Irresein. So litt ein Patient Schaefer's seit dem 10. Lebensjahr an periodischer Manie, welche im 18. Lebensjahr in zirkuläres Irresein überging. Ähnlich war der Verlauf in dem Falle von Jacobi. Auch für den Fall Köhler's ist dieser Verlauf nicht unwahrscheinlich. Für einen Fall Nasse's[1]) wird Ausgang in Schwachsinn angegeben, es ist jedoch nicht ausgeschlossen, daß es sich um eine Dementia hebephrenica gehandelt hat. In manchen Fällen setzt die periodische Manie auch einige Jahre aus, um dann regelmäßig wiederzukehren. Auch das jahrelange Vorausgehen eines einzelnen manischen Anfalles kommt vor. So verfiel ein Patient Krafft-Ebing's im 12. Lebensjahr einige Zeit nach einer Hirnerschütterung in eine Depression, welche nach einigen Tagen in eine leichte Manie umschlug. Diese heilte binnen 2 Monaten, und Patient war nun bis zum 19. Jahr gesund, dann setzte eine typische periodische Manie ein.

---

[1]) Allg. Ztschr. f. Psychiatrie, Bd. 21.

Behandlung. Die Therapie deckt sich mit derjenigen der periodischen Manie der Erwachsenen. In erster Linie empfiehlt ein wiederholter Koupierungsversuch mit Bettruhe, prolongierten Bädern und Natr. bromat. (1,0—4,0 pro die je nach Alter und Kräftezustand).

b. Periodische Melancholie.

Krankheitsbegriff. Die periodische Melancholie ist durch das mehr oder weniger regelmäßig periodische Auftreten melancholischer Zustände gekennzeichnet.

Literatur. Friedmann, M., Über Nervosität und Psychosen im Kindesalter. Münch. Med. Wchschr., 1892.

Kirn, L., Die periodischen Psychosen. Stuttgart 1878 (Fall 5, S. 56).

Ziehen, Th., Die Erkennung und Behandlung der Melancholie in der Praxis. Halle a. S., Marhold, 1896.

Häufigkeit und Aetiologie. Die Symptome decken sich ganz mit denjenigen der einfachen Melancholie.

Der Verlauf ist meist chronisch. Nachträgliche Transformation in zirkuläres Irresein kommt auch bei der periodischen Melancholie vor.

Über den Verlauf und den Ausgang läßt sich bei der geringen Zahl der bis jetzt vorliegenden Fälle kein Urteil abgeben. Der Kirn'sche Fall war nach 30jähriger Beobachtung nicht zur Genesung gelangt.

c. Zirkuläres Irresein.

Krankheitsbegriff. Das zirkuläre Irresein ist durch den mehr oder weniger regelmäßig periodischen Wechsel manischer und melancholischer Zustände gekennzeichnet.

Literatur. v. Brero, Zirkuläres Irresein mit choreiformen Bewegungen bei einem Kinde. Allg. Ztschr. f. Psychiatrie 1901. Bd. 58, S. 1161.

Emminghaus, H., Die psychischen Störungen des Kindesalters. Tübingen 1887, S. 225.

Hegar, A., Zur Frage der sog. Menstrualpsychosen. Allg. Ztschr. f. Psychiatrie 1901, Bd. 58, S 357.

KELP, Psychosen im kindlichen Alter. Allg. Ztschr. f. Psychiatrie 1875, Bd. 31, S. 75 (Fall 3).

KIRN, L., Die periodischen Psychosen. Stuttgart 1878 (namentlich Fall 8, S. 72).

v. KRAFFT-EBING, Psychosis menstrualis. Stuttgart, F. Enke, 1902, namentlich S. 88 ff.

— Derselbe, Lehrbuch der Psychiatrie. 5. Aufl. 1893 (Beob. 49).

LUNIER, De l'influence des grandes commotions politiques et sociales sur le développement des maladies mentales. Ann. méd. psych. 1872—1874.

MÉRIER, Réflexions sur une affection nerveuse complexe et difficile à caractériser. Ann. méd. psych. 1848, Sept., S. 192.

PILCZ, A., Die periodischen Geistesstörungen. Jena, G. Fischer 1901 (Fall 2 und 14).

SOUKHANOFF et GANNOUCHKINE, Etude sur la folie circulaire et sur les formes circulaires des psychoses. Journ. de Neurol. 1903, No. 7.

SCHOENTHAL, Beiträge zur Kenntnis der in frühem Lebensalter auftretenden Psychosen. Arch. f. Psychiatrie Bd. 23, S. 799 (Fall 4).

SCHÜLE, H., Klinische Psychiatrie. Leipzig 1886 (nam. Fall S. 315).

VOISIN, J., Périodes régulières d'excitation maniaque et de dépression mélancholique chez une idiote de huit ans. Bull. méd. 1894, No. 43.

ZIEHEN, Julisitzung des Vereins f. Psychiatrie. 1906 (zirkulärer menstrualer Fall).

ZIMMER, Ein Fall von infantiler zirkulärer Psychose. Diss. Berlin 1899.

Häufigkeit und Ursachen. Unter 84 Fällen von zirkulärem Irresein, welche SOUKHANOFF und GANNOUCHKINE in der Moskauer Klinik und Poliklinik beobachteten, trat bei 15 der erste Anfall schon vor dem 15. Jahr auf. Jedenfalls ist das zirkuläre Irresein im Kindesalter wesentlich häufiger als die periodische Manie. Aetiologisch spielt erbliche Belastung eine Hauptrolle. Selten spielt ein Kopftrauma eine Rolle. Die Latenzzeit zwischen Trauma und erstem Krankheitsanfall kann in solchen Fällen sehr groß sein (vgl. EMMINGHAUS, l. c., S. 230). Bei einer Patientin von EMMINGHAUS soll Schrecken den ersten Anfall im 14. Lebensjahr ausgelöst haben. In einem kürzlich von mir untersuchten

Fall brach der erste Anfall bei einem erblich schwer belasteten, jetzt 18jährigen Primaner im 12. Lebensjahre ohne jede Gelegenheitsveranlassung aus und kehrte bis jetzt in unregelmäßigen Zwischenräumen wieder. In dem Fall Mériers war vielleicht ein Typhus vorausgegangen. Bei Mädchen kann das zirkuläre Irresein prämenstrual auftreten und, wie im Fall 9 von Hegar, mit der ersten Menstruation zum Abschluß, wenigstens zum vorläufigen kommen. In einem meiner Fälle lag eine spinale Kinderlähmung vor. Herderkrankungen des Gehirns scheinen keine erhebliche Rolle zu spielen.

Symptome und Verlauf. Die Symptome innerhalb der beiden Phasen entsprechen ganz denjenigen der Melancholie bezw. Manie, doch kommt gelegentlich eine Einschiebung von Symptomen der einen Phase in die andere Phase vor. Die Phasen selbst gruppieren sich meist in folgender Reihenfolge:

Melancholische Phase — Manische Phase — Intervall,

und dieser Zyklus wiederholt sich nun fortwährend. Wie bei den Erwachsenen, kommen jedoch auch bei dem Kind auch andere Verlaufsreihen vor, so namentlich:

Manische Phase — Melancholische Phase — Intervall u. s. f.

Ferner kann das Intervall ganz fehlen (folie à double forme à type contenu von Baillarger), oder es kann sich auch zwischen die beiden Phasen ein Intervall einschieben (folie à formes alternantes von Ball). Endlich ist die Abgrenzung der beiden Phasen gegeneinander und gegen das Intervall bald sehr scharf, bald kaum merklich. Die einzelnen Zyklen ähneln einander oft mit einer geradezu „photographischen Treue“; meist sind dann auch die zeitlichen Verhältnisse (Dauer) der einzelnen Zyklen die gleichen, so daß von einer regelmäßigen Periodizität gesprochen werden kann. Es gibt jedoch auch Fälle, wo sowohl das Krankheitsbild wie auch die Dauer der einzelnen Phasen einschließlich des Intervalls sich von Zyklus zu Zyklus ändert.

Zum Beleg teile ich folgende eigene Beobachtung mit:

M. N., Gymnasiast, 17jährig zur Zeit der 1. Untersuchung (13. 10. 97). Vater und eine Schwester nervös. Kindheitsentwicklung normal. Im 8. Lebensjahr Scharlach und Nephritis. Im 10.—11. Lebensjahre „nervöse Schmerzen mit Zuckungen“. Seit Ostern 1896 regelmäßiger Wechsel von leichten Depressions- und leichten Exaltationszuständen. Jede Phase sollte nach Angabe

des Pat. ca. je 14 Tage dauern,[1]) ein Intervall sollte fehlen. Ich habe den Pat. dann längere Zeit in meiner Privatklinik beobachtet. Die Gruppierung der Phasen ergibt sich aus der folgenden Zusammenstellung:

? bis 28. Oktober inkl.: Exaltation.
29. Okt. bis 12. Nov. inklus.: Depression.
13. Nov. vormitt.: „fast Mittelzustand".
mitt.: Umschwung: Lesen und Auffassen rascher, Behalten besser etc.
13. Nov. bis 23. Nov. inklus.: Exaltation.
24. Nov. nachmitt.: volle Depression, abds. eher wieder Exaltation.
25. Nov. vormitt.: „es scheint mir noch keine Depression".
ab.: „ich glaube, sie ist jetzt da".
26. Nov. bis 10. Dez.: Depression.
10. Dez. bis 22. Dez.: Exaltation.
23. Dez.: Eintritt der Depression.

Die weitere Phasenfolge wurde durch eine Hitzig'sche Atropinbehandlung verwischt, welche am 5. Jan. 1898 begonnen wurde. Es trat nämlich nun erst am 20. Jan. eine übrigens mäßige Exaltation auf (am 18. Jan. war das Atropin wieder ausgesetzt worden), die am 29. Jan. nachm. wieder einer Depression wich u. s. f.

Die beiden Phasen sind auch objektiv sehr deutlich unterschieden. Der Schlaf ist in der depressiven Phase abnorm gut, in der hyperthymischen schlecht. In letzterer präpariert Pat. durchschnittlich ca. 60 Homerverse und 6—13 Paragraphen der Anabasis, in ersterer 15 Homerverse und 1 $^1/_2$ Paragraphen der Anabasis (natürlich in gleicher Zeit). Dabei ist die Leistung in der hyperthymischen Phase vielleicht ein wenig flüchtig, aber Pat. ermittelt den Sinn des Textes doch fast stets richtig, während er in der depressiven Phase, trotz des langsamen Arbeitens, mit manchen Stellen nicht fertig wird. Auch die motorischen Leistungen sind, soweit sie etwas mehr Assoziationsleistungen verlangen, in der depressiven Phase sehr deutlich verlangsamt, so z. B. das Wortaufsuchen im Wörterbuch, während z. B. die einfache grobe motorische Kraft, wie sie mit einem Dynamometer gemessen wird, in beiden Phasen etwa gleich ist. Nur bei

[1]) Genauer: die hyperthymische Phase 10—16 Tage, die depressive 14—17 Tage.

schwererer Depression ergibt sich in der dynamometrischen Kurve ein erheblicher Unterschied; diese lautete z. B.:

am 19. Nov. (Exaltation): 98, 73, 70, 65, 60, 68, 70, 86, 93, 82, 81, 79, 66, 89, 83, 59, 61, 54, 67,

am 1. Dez. (Depression): 65, 63, 65, 65, 48, 57, 56, 65, 50, 68, 63, 58, 61, 51.

Auch ist das Ermüdungsgefühl in der depressiven Phase stets stärker. Die Pulsfrequenz ist im Ganzen in der exaltierten Phase vielleicht etwas höher. Die Haut ist in der Depressionsphase etwas kühler. In der Einpackung wird er in der depressiven Phase nicht so rasch warm. Die Depressionsphase kündigt sich oft fast aura-artig durch ein stärkeres Wärmebedürfnis an. Ich habe auch zahlreiche chronoskopische Messungen vorgenommen. Auf der Höhe der Phasen ergaben diese stets den charakteristischen Unterschied.

In der Folgezeit kehrten die Phasen noch jahrelang wieder, allerdings etwas gemildert und in zeitlicher Beziehung unregelmäßig. So zog sich manchmal die Exaltationsphase 4 Wochen hin u. s. f. Einmal trat mitten in der Exaltationsphase nach einer Affekterregung eine 3tägige Depression auf. Im Jahre 1899 dauerte die Depression stets ca. 3 Wochen, die Exaltation 1—2 Wochen; ein Intervall fehlte noch immer. Damals machte er sein Abiturientenexamen. Später zogen sich die einzelnen Phasen viel mehr in die Länge. So dauerte die einzelne hyperthymische Phase z. B. im Jahre 1903 ca. 3 Monate, die Depression 5 Monate. Im Jahre 1905 war ein völliger Ausgleich der Phasen noch nicht eingetreten.

In diesem Fall fehlten in der depressiven Phase Angstaffekte vollständig. Bei einem etwa gleichaltrigen Mädchen wurde die depressive Phase regelmäßig von Präkordialangst eingeleitet. Interessant ist, daß in beiden Fällen Sympathicussymptome bestanden, Pupillendifferenz, halbseitige vasomotorische Differenzen, Neigung zu Tachykardie, Pulslabilität u. s. f. Bei dem Mädchen traten auch Parästhesien im Bereich der Nasenwurzel in der depressiven Phase auf.

Der gesteigerte Bewegungsdrang der hyperthymischen Phase kann choreiformen Charakter annehmen.

Wahnideen treten gelegentlich auf. Im Exaltationsstadium sind namentlich allerhand Zukunftspläne häufig. Ein Bauernknabe nannte sich Dr. der Philosophie. In der Depressionsphase sind

namentlich hypochondrische Vorstellungen nicht selten. Im ZIMMERschen Fall traten auch Vorstellungen des Beschuldigtwerdens auf.[1])

In der hyperthymischen Phase kann es zu schweren Ausschreitungen kommen. Ein 15jähriger Schüler, den ich im Jahre 1899 behandelte, dessen Vater nervös war und dessen Mutter in der Jugend an Veitstanz gelitten hatte, erkrankte zuerst mit einer depressiven Phase. In der darauf folgenden manischen Phase sollte er zu Verwandten nach Hof reisen. Statt dessen reiste er nach Cassel und sah sich Cassel an. In Hof geriet er dann durch Renommieren und Lügen in viele Konflikte. Er behauptete, sich 1000 Mark mit Schriftstellerei verdienen zu wollen, kaufte für 25 Mark Postkarten, wie er sagte, um sie zu kopieren und Geld zu verdienen, für 25 Mark Schundbücher, ohne sie zu lesen, alles natürlich auf Borg. In diesem Falle dauerte die Depression nur ca. 8 Tage, die Exaltation 6 Wochen.

In dem Fall von BRERO hat es sich vielleicht um eine zirkuläre Paranoia oder Amentia gehandelt.

Ausgänge. Soweit sich diese bis jetzt überblicken lassen, scheinen auch völlige Heilungen vorzukommen. In anderen Fällen bleibt höchstens eine leichte zyklothymische Disposition zurück. Andererseits scheint in relativ vielen Fällen das zirkuläre Irresein Jahrzehnte lang fortbestanden zu haben. Auch eine spätere Transformation in periodische Manie durch Verschwinden oder Reduktion der melancholischen Phase kommt vor (vgl. Fall 14 von KIRN).

Diagnose. Besonders gefährlich ist die Verwechslung mit einer zirkulär verlaufenden Dementia hebephrenica. Man schützt sich vordieser Verwechslung durch eine sorgfältige Intelligenzprüfung. Diese ergibt bei der Dementia hebephrenica in beiden Stadien ebenso wie im Intervall einen Defekt und zwar namentlich im Zusammenhang des Denkens. Man muß, wenn ein Defekt sich findet, dann nur noch, um die Diagnose Dementia hebephrenica sicher zu stellen, nachweisen, daß der Defekt nicht angeboren, sondern erworben ist. Man hat nämlich gelegentlich auch ein zirkuläres Irresein auf dem Boden der Imbecillität oder Debilität beobachtet. Einen ausgesprochenen Fall dieser Kategorie

[1]) Interessant ist in diesem Fall auch das Auftreten eines Herpes zoster in der manischen Phase.

(8jähriges schwer imbecilles Mädchen) hat z. B. J. VOISIN mitgeteilt.

Behandlung. Die Aufnahme in eine psychiatrische Klinik oder — in leichten Fällen — in eine Nervenanstalt ist unbedingt geboten. In der Anstalt empfiehlt sich in erster Linie ein Koupierungsversuch mit Natr. bromat., Dauerbädern und Bettruhe. Bei älteren Kindern ist auch ein Koupierungsversuch mit Atropineinspritzungen nach HITZIG zulässig. Bezüglich der Einzelheiten der Behandlung muß auf die Lehrbücher der Psychiatrie verwiesen werden.

d. Periodische halluzinatorische Paranoia oder Amentia.

Diese Psychose ist in der Kindheit außerordentlich selten. Sie ist durch das periodische Auftreten akuter halluzinatorischer Zustände mit Bildung von Wahnvorstellungen charakterisiert. Sehr oft besteht zugleich primäre oder sekundäre Verwirrtheit im Sinne der Amentia. Zwei Fälle, welche wahrscheinlich hierher gehören, hat SCHOENTHAL[1]) mitgeteilt. Im ersten Fall hörte das 15jährige Mädchen schimpfende und drohende Stimmen, sah schwarze Männer u. s. f. Die Anfälle traten in ziemlich regelmäßigen Zwischenräumen von etwa 4 Wochen auf. Der einzelne dauerte 8—13 Tage. Die Stimmung und das motorische Verhalten war sehr wechselnd. Nach 5 Anfällen trat Genesung ein. 9 Monate nach dem letzten Anfall trat die erste Menstruation auf, und laut Mitteilung des Vaters war die Periode noch längere Zeit von einer leichten psychischen Veränderung begleitet, welche eine abortive Form der früheren schweren Anfälle darstellte. Der zweite Fall SCHOENTHALS verlief ganz ähnlich: der menstruale Typus ist kaum zu verkennen, obwohl die erste Menstruation sich erst fast 2 Jahre nach dem letzten Anfall einstellte (ohne psychische Begleitsymptome). In beiden Fällen lag erbliche Belastung vor. Beide gingen in Genesung, wenigstens vorläufig, über. v. KRAFFT-EBING hat ähnliche Fälle mitgeteilt. Auch den höchst interessanten traumatischen Fall von PILCZ möchte ich hierher rechnen. Ich selbst habe nur einen menstruellen Fall beobachtet, der in Heilung übergegangen ist.

---

[1]) Arch. f. Psychiatrie, Bd. 23, S. 816 ff.
[2]) Arch. f. Psychiatrie, Bd. 8, S. 69 ff
[3]) Die periodischen Geistesstörungen, Jan. 1901, S. 131, Fall 31.

e. Periodische impulsive (phrenoleptische) Zustände.

Auch diese sind in der Kindheit sehr selten. Nur bei Mädchen kommen menstruelle Fälle etwas häufiger vor. Oft hat man auch von einem „periodischen Irresein in Form krankhafter Triebe gesprochen". In den Anfällen kommt es bald zu Alkoholexzessen (dipsomanische Varietät),[1]) bald zu sexuellen Exzessen („Psychopathia sexualis periodica"). Auch von periodischer Kleptomanie und Pyromanie wurde früher viel gesprochen. Eine sorgfältige Analyse ergibt jedoch, daß es sich in den Fällen, welche man hierher rechnete, fast stets um irgend eine andere Psychose (periodische Manie, periodische Melancholie, Imbezillität, Dämmerzustände) oder eine psychopathische Konstitution (erbliche, hysterische) handelt.

Anhangsweise bemerke ich schließlich, daß auch scheinbare Geisteskrankheiten im Kindesalter vorkommen, Zustände, welche ich als **intellektuelle** und **ethische Verkümmerung** bezeichne. In diesen Fällen liegen keinerlei krankhafte Störungen der Hirnrinde vor, sondern der Erwerb normaler Vorstellungen und Gefühle ist aus äußeren Gründen unterblieben, obwohl die Hirnrinde zu einem solchen Erwerb fähig wäre. Hierher gehören die eigenartigen psychischen Abweichungen, welche wir z. B. bei Tauben, bezw. Schwerhörigen und bei Blinden, bezw. Schwachsichtigen beobachten. Daß in diesen Fällen ausnahmsweise in Folge einer weitgehenden Kompensation durch Unterricht oder andere Sinnesorgane eine normale oder sogar über den Durchschnitt hinausgehende intellektuelle Entwicklung stattfinden kann, beweisen die Beispiele von Laura Bridgman und Helen Keller. Die Bezeichnung von Ireland für die in Rede stehenden partiellen intellektuellen Verkümmerungen in Folge Ausfalls einer oder mehrerer Sinnesorgane „Idiocy by deprivation" erscheint nach dem Gesagten höchst unzweckmäßig. Daß unter Umständen auch motorische Ausfälle (Krüppelhaftigkeit im weitesten Sinn) ähnlich wirken können, liegt auf der Hand. Die größte Bedeutung unter diesen motorischen Ausfällen hat natürlich der Ausfall, bezw. die Verkümmerung der Sprachfunktionen. Ferner ist hierher die schwere intellektuelle Verkümmerung zu rechnen,

[1]) Hierher mag vielleicht der von Tamburini mitgeteilte Fall gehören (Riv. sper. di fren 1884, S. 151 [Med. leg.]).

welche bei Kindern eintritt, die à la Caspar Hauser oder à la Mowgli nicht nur fern von jeder Schule, sondern auch fern von den Einflüssen eines normalen Verkehrs aufgewachsen sind (sog. wolf boys). Endlich gehören hierher auch die ethischen Verkümmerungen, welche auf Grund eines ungünstigen ethischen Milieus[1]) leider nur zu häufig bei Kindern, namentlich in der Großstadt zu Stande kommen. Da es sich nicht um Geisteskrankheiten handelt, so muß ich hier auf die Besprechung verzichten und verweise nur auf die folgenden Arbeiten:

BOESCH, Meine Erfahrungen über Heilung, Erziehung und Unterricht von Schwerhörenden. Berlin 1858.

BRAUCKMANN, K., Die psychische Entwicklung und pädagogische Behandlung schwerhöriger Kinder. Berlin, Reuther & Reichard 1901.

Derselbe, Die im kindlichen Alter auftretende Schwerhörigkeit und ihre pädagogische Würdigung. Leipzig 1896.

BRUNNER, M., Der Geist des taubstummen Kindes, Eos, Bd. 1, S. 9.

GUTZMANN, H., Über Sprachhemmungen und ihre Bedeutung für die geistige Entwicklung der Kinder, Berl. klin. Wochenschr. 1898, No. 13.

HELLER, TH., Studien zur Blindenpsychologie. Philosoph. Studien, 1895, Bd. 11, S. 226.

Derselbe, Überbürdungspsychosen bei minderwertigen Kindern. Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege, 1905, Bd. 18, S. 649.

IRELAND, W. W., Mental affections of children, idiocy, imbecility and insanity. London 1898, namentlich Kap. 22 Wolf-boys.

SCHNEPF, Aberrations du sentiment. Thèse de Paris 1855.

STILL, Lancet 12. Apr. 1902, S. 1008.

TYLOR, E. B., Wild men and beast children. Anthropol. Rev. 1863, Bd. I, No. 1, S. 21.

---

[1]) Sehr anschaulich stellt schon MOREL z. B. die ethische Verkümmerung der in Fabriken arbeitenden Kinder dar (Traité des dégénérescences physiques, intellectuelles et morales de l'espèce humaine, Paris 1857, S. 645 ff.).

Anhang.

1. Nachträge.

Bei der außerordentlichen Zerstreutheit der Arbeiten über Kinderpsychosen ist mir bei der Abfassung der 1. und 2. Abhandlung die eine oder andere Arbeit entgangen. Ich fülle im Folgenden diese Lücken aus. Dabei kommen natürlich nur wirklich wissenschaftlich wertvolle Arbeiten in Betracht. Arbeiten, welche nach dem Erscheinen meiner Abhandlungen, also nach 1902 über die Defektpsychosen, nach 1904 über die funktionellen Psychosen veröffentlicht worden sind, sind auch im Nachtrag unberücksichtigt geblieben. Auf dem Gebiet des angeborenen Schwachsinns ist im Rahmen dieser Abhandlungen eine vollständige Berücksichtigung der Literatur überhaupt weder möglich noch beabsichtigt gewesen, da eine solche Literaturzusammenstellung fast ebenso umfangreich würde wie meine ganze Abhandlung. Nur auf wiederholte Anfragen habe ich mich daher entschlossen, im Folgenden auch für den angeborenen Schwachsinn noch einige Literatur hinzuzufügen; dabei habe ich nur solche Abhandlungen ausgewählt, welche das Bild der Krankheit in irgend einer Richtung wesentlich aufklären oder bereichern.

Imbezillität.

Zu Abh. I S. 9.

Zur Literatur über die Ätiologie der Imbezillität ist namentlich noch hinzuzufügen:

Anker, Berl. Klin. Wochenschr. 1894, S. 577. (Vater Saturnismus, Kind vom 3. Lebensjahr ab nach Trauma, Defekt und Lähmungen.)

Barr, Some studies in heredity. Journ. of nerv. and ment. disease 1897, S. 155.

Down, Lancet 1867, 21. Sept., S. 356 u. London Hosp. Reports Vol. 3.

Down, Mental affections of childhood and youth. London 1887.

Dupré et Pagniez, Infantilisme dégénératif (Type Lorain) compliqué de dysthyréoidie puérale (Type Brissaud). Nouv. Iconogr. de la Salp. 1902, S. 124.

Emmerich, Über den Alkoholmißbrauch im Kindesalter. Arch. f. Kinderheilk., 1896, Bd. 20, H. 3.

Guder, Die geistigen Entwicklungshemmungen nach Kopfverletzungen. Zeitschr. f. Beh. Schwachs. 1887, No. 4.

Hyslop, Sunstroke and insanity. Journ. of ment. science 1890 Okt., S. 494. (Insolation!)

Marfan, Rev. mens. des mal. de l'enf. 1901, Sept., S. 410 (Vater Cocainist).

Moreau, P., L'alcoolisme chez les enfants. Ann. méd. psych. 1895, Mai, S. 337.

Rogue, Des dégénérescences héréditaires produites par l'intoxication saturnine lente. Paris 1877.

Shuttleworth, Idiocy and imbecility due to inherited syphilis. Amer. Jour. of Insan. 1888, Jan.

Siegert, F., Zur Pathologie der infantilen Myxidiotie, des sporadischen Kretinismus oder infantilen Myxödems der Autoren. Jahrb. f. Kinderheilk., Bd. 53, S. 447 (ausbleibende Verknöcherung bei der Myxidiotie gegenüber vorzeitiger Verkalkung bei der Rachitis).

Zu S. 18 ff. (Sektionsbefunde).

Binswanger, Virchows Arch., Bd. 87, S. 427 u. 102, S. 13.

Bourneville, Arch. de Neurol., 1880, S. 81 u. 397. (Sclérose hypertrophique ou tubéreuse).

Ders., Recherches clin. et thér. sur l'epil., l'hyst. et l'idiotie.

Bresler, Klinische und pathologisch-anatomische Beiträge zur Mikrogyrie. Arch. f. Psychiatrie, Bd. 31, S. 566.

Chiari, H., Über basale Schädelhyperostose und ihre Beziehung zur Idiotie. Verh. d. D. Path. Ges., 1900, S. 124.

de Coulon, Über Thyreoidea und Hypophysis der Cretinen etc. Virch. Arch., Bd. 147, S. 53.

Cramer, Ein Hydrocephalus ungewöhnlichen Umfangs. Arch. f. Psychiatrie, Bd. XX, S. 354 (Kopfumfang 75 cm; lernte sprechen).

Fürstner, Weitere Mitteilungen über Gliose der Hirnrinde. Arch. f. Psychiatrie, Bd. 16, S. 851.

Pellizzi, Studii clinici ed anatomo-pathologici sull' idiozia. Torino, 1901.

PERUSINI, Monatsschr. f. Psychiatrie u. Neurol, Bd. 17, S. 169.

SCHULTZE, FR., Die Krankheiten der Hirnhäute und die Hydrocephalie. Wien, 1901.

SUTHERLAND, Practitioner, 1899, S. 632 ff. (Mongolismus).

Zu S. 20 ff. (psychische Symptome inkl. Empfindungen und Handlungen).

BERZE, J., Über moralische Defektzustände. Jahrb. f. Psychiatrie u. Neurol. 1897, Bd. 15, S. 62.

FALKENHEIM, Über familiäre amaurotische Idiotie. Jahrb. f. Kinderheilk., Bd. 54, S. 123.

HELLER, TH., Ermüdungsmessungen an schwachsinnigen Schulkindern. Wien. Med. Presse 1899, No. 11—13.

IRELAND, On the arithmetical faculty and its impairment in imbecility and insanity. Journ. of ment. sc., 1891, S. 373.

KELLNER, H., Über die Sprach- und Sinnesempfindungen des Idioten. Deutsche Med. Wochenschr., 1899, No. 52.

MÖLLER, P, Über Intelligenzprüfungen. Ein Beitrag zur Diagnostik des Schwachsinns. Diss. Berlin, 1897.

MOHR, M., Die Sachssche amaurotische familiäre Idiotie. Arch. f. Augenheilk., Bd 41, S. 285.

SIOLI, Über die Imbezillität. Vortr. a. d. Vers. südwestd. Irrenärzte, 18. Nov. 1899.

THIEMICH, Über die Diagnose der Imbezillität im frühen Kindesalter. Deutsche Med. Wochenschr., 1900, No. 2, S. 34. (Schmerzempfindlichkeit und Geschmacksinn.)

WILDERMUTH, Über den Musiksinn der Idioten. Allg. Zeitschr. f. Psychiatrie, Bd. 45, S. 574.

Zu S. 42 ff. (körperliche Symptome).

BARR, Some diseases common to the feeble-minded. Journ. of the Amer. Med. Ass., 1898.

FINZI, JAC., Alcuni casi d'imbecillità. Acc. d. Se. Med. e Nat. in Ferrara, 25. Juni 1897 (Schädelmessungen!).

KASSOWITZ, Infantiles Myxödem, Mongolismus und Mikromelie. Wien, 1902.

KELLNER, H., Über Kopfmaße der Idioten. Allg. Zeitschr. f. Psychiatrie, Bd. 58, S. 61.

LIEBMANN, Die Sprachstörungen geistig zurückgebliebener Kinder. Berlin, 1901.

NEUMANN, Über den mongoloiden Typus der Idiotie. Berl. Klin. Wochenschr., 1899, No. 10, S. 210.

PETERSEN, Craniometry and cephalometry in relation to idiocy and imbecility. Amer. Journ. of insan., 1895, July.

PIPER, H., Vorkommende Abnormitäten der Sprachwerkzeuge bei schwachs. resp. idiot. Kindern und dadurch bedingte Sprachgebrechen. Med. paed. Monatsschr. f. d. ges. Sprachheilkunde 1895, März—April, S. 65.

Ders., Schriftproben von schwachsinnigen resp. idiotischen Kindern. Berlin, 1893.

SCHLEICH, Die Augen der Idioten und Epileptiker etc. Zeitschr. Beh. Schwachs., 1885, Mai, S. 25 (vgl. auch Klin. Monatsbl. für Augenheilk. 1885).

Zu S. 49 (Verlauf).

MEYER, GEORG, Über Spätentwickelung Imbeziller. Diss. München, 1896 (2 Fälle).

Zu S. 55 ff. (Behandlung).

COLUCCI, C., Metodi e criterii per la educabilità dei dementi. Ann. di Neurologia, 1902, Bd. 20.

FUCHS, A., Schwachsinnige Kinder, ihre sittliche und intellektuelle Rettung. Gütersloh, 1899.

GEORGENS und DEINHARDT, Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten, 1861 u. 1863.

KALISCHER, S., Was können wir für den Unterricht und die Erziehung unserer schwachbegabten und schwachsinnigen Kinder tun? Berlin, 1897.

KIELHORN, H., Die Erziehung geistig zurückgebliebener Kinder in Hilfsschulen. Osterwieck, 1897.

KOELLE, Der Sprachunterricht bei geistig zurückgebliebenen Kindern. Zürich, 1896.

LAQUER, L., Die ärztliche Feststellung der verschiedenen Formen des Schwachsinns in den ersten Schuljahren. München, 1901.

Ders., Die Hilfsschulen für schwachbefähigte Kinder, ihre ärztliche und soziale Bedeutung. Wiesbaden, 1901.

LIEBMANN, Die Untersuchung und Behandlung geistig zurückgebliebener Kinder. Berlin, 1898.

LÖWENSTEIN, Über mikrocephalische Idiotie und ihre chirurgische Behandlung nach LANNELONGUE. Beitr. z. klin. Chir., 1900. Bd. 26, S. 133.

Osler, Sporadic cretinism in America. Amer. Journ. of med. sc., 1897, 4 Okt.

Wagner v. Jauregg, Ueber endemischen und sporadischen Kretinismus und dessen Behandlung. Wien. Klin. Wochenschr., 1900. No. 19.

Rücker, J., Der Unterricht und die Erziehung nicht vollsinniger Kinder: der Idioten, Taubstummen und Blinden. 2. Aufl. Trier, 1885.

Sengelmann, H., Idiotophilus. Norden, 1885.

Stelling, H., Die Fürsorge für die schwachbegabten Kinder der Volksschule und der Taubstummenanstalten. Emden, 1900.

Weygandt, W., Die Behandlung idiotischer und imbeziller Kinder in ärztlicher und pädagogischer Beziehung. Würzburg, 1900.

Wintermann, A., Die Hilfsschulen Deutschlands und der deutschen Schweiz. Langensalza, 1898.

Warner, Fr., On mental and physical feebleness with analysis of cases. Lancet, 2. 10. 1897.

Dementia paralytica.

Abh. I, S. 73 ff.

Besonders wichtig sind noch folgende Arbeiten:[1]

Boyle, Journ. of ment. sc. 1899, S. 99.

Giannelli, Riv. di Psich., 1898. (Ausbruch einer Dementia paralytica nach Scharlach bei hereditärer Syphilis.)

Hirschl, Wien. Klin. Wochenschr., 1901, No. 21.

Hulst, Psychiatr. en neurol. Bl., 1900, S. 100.

Leidesdorf, Wien. Med. Wochenschr., 1884, S. 838.

Raymond, Semaine méd., 1900, No. 3 u. Rev. de psychiatrie, 1899.

Régis et Saporito, Ann. méd. psych., 1898, Juillet, S. 26.

Stewart, Brain, 1898, S. 39.

Thiry, De la paralysie générale progressive dans le jeune âge. Thèse de Nancy, 1898.

Thomson and Welsh, Brit. Med. Journ., 1899, 1. Apr.

Watson, Arch. of Neurol. Bd. II, S. 621—724.

Vielleicht gehört hierher auch der bekannte Mendelsche Fall, Arch. f. Psychiatrie, Bd. I, S. 308, welchen Verf. selbst allerdings anders gedeutet hat.

Ich halte übrigens in jedem Fall einen Versuch mit einer spezifischen Kur für angezeigt. Ich habe dabei gelegentlich ganz auffällige Remissionen beobachtet.

[1]) Eine erschöpfende Zusammenstellung der Kasuistik der infantilen Dementia paralytica kann an dieser Stelle nicht gegeben werden.

Dementia epileptica.

Zu S. 75 ff.

Die VOISINsche paralytisch-spasmodische Form betrachte ich auf Grund weiterer Erfahrungen nicht mehr als eine Varietät der Dementia epileptica, sondern nehme an, daß die epileptischen Anfälle hier nur symptomatisch sind.

Dementia bei Hirnerkrankungen.

Abh. II, S. 3.

PICARD und MOREAU, Ann. méd. psych., 1880, JUILLET, S. 42.

Den 2. Fall von DEVENTER und BENDERS (Twee gevallen van Dementia paralytica, Psych. en neurol. Bl., 1898, S. 118) rechne ich ebenfalls hierher; in dem ersten Fall liegt wohl eine Supraposition von Dementia traumatica und Dementia paralytica vor.

Dementia hebephrenica.

Zu S. 7 ff.

Ich möchte hier nur nochmals betonen, daß katatonische Symptome (Stereotypien u. s. f.) für die Diagnose nicht entscheidend sind, da solche gelegentlich sich auch sehr ausgeprägt bei Imbezillität und Dementia epileptica finden. Entscheidend ist nur die Frage, ob ein erworbener Intelligenzdefekt, der nicht auf Epilepsie zurückzuführen ist, vorhanden ist. Hinzufügen möchte ich noch, daß zuweilen hysterische Symptome gerade der Frühform der Dementia hebephrenia supraponiert sind.

Manie.

S. 25 ff.

Der von EMMINGHAUS zur Manie gezählte Fall von LÄHR (Allg. Zeitschr. f. Psychiatrie. Bd. 29, S. 603) ist zweifelhaft.

Melancholie.

S. 34 ff.

ADLER, Examen und Selbstmord. Zeitschr. f. prakt. Ärzte, 1898. No. 3.

DEUTSCH, Über Kinderselbstmorde. Arch. f. Kinderheilk. Bd. 38, S. 37.

Ich habe inzwischen noch mehrere sehr charakteristische Fälle beobachtet. Bei einem 13jährigen Knaben E. K. (No. 359/04)

schloß sich die Melancholie an eine akute fieberhafte Erkrankung an. Er äußerte u. a.: „Mir ist immer am besten, wenn ich so liege. Alles ist nicht in Ordnung. Es krimmelt in den Beinen und im ganzen Leib. Es drückt ordentlich so 'was. Ich bin immer so unlustig, ich habe gar keinen Mut. Mir ist immer so trüb. Der ganze Körper ist so unlustig." Die Angst wurde in die Kreuzbeingegend verlegt. In der Klinik trat rasch Genesung ein.

Ein anderer Knabe, der 15jährige A. Gr. (No. 472/05), soll unbelastet sein, doch ist eine Schwester durch Selbstmord im Alter von 18 Jahren zu Grunde gegangen (Motiv: Vorhaltungen, weil sie im Geschäft einige Stunden verschlafen hatte). Stets sehr gewissenhaft und sehr fleißig. Keine Gelegenheitsveranlassung für den Krankheitsausbruch. Depression und Angst. Außerdem Versündigungsvorstellungen: „Da sieht man doch, was ich schon alles getan habe. Ich habe doch so viel Dummheiten gemacht." Als Grund seiner Angst gibt er an, er habe auf der Schule nichts gelernt; die Leute lachten ihn aus, weil er schon so groß und noch so dumm sei. Plötzlich äußerte er auch: „Da läuft das Wasser, das läuft mir gleich über'n Kopf." Weiterhin klagt er sich an, er habe doch auch genascht und gelogen und gestohlen. „Ich werde nicht mehr gesund, ich habe so viele Sünden gemacht, ich kann nicht weiter leben." Den Arzt fragt er: sind Sie nicht der Kriminalschutzmann? Einmal gibt er als seine Sünde auch an: ich habe zur Mutter gesagt, ich könnte kein Konditor werden, und ich kann doch Konditor werden. Als es klingelt, äußert er: „Nun klingelt es schon wieder; ach, es ist schrecklich, es ist nicht wieder gut zu machen. Auch meine Mutter hat schon immer gesagt, die Reue kommt zu spät." Ganz vereinzelte Sinnestäuschungen. Nach etwa 6wöchiger Krankheitsdauer wurde Patient von den Eltern abgeholt. Er befand sich bereits in voller Rekonvaleszenz.

Recht häufig sind auch Übergangsformen zwischen der Melancholie und der akuten halluzinatorischen Paranoia. Ich trage einen solchen Fall hier noch nach. Th. K. (No. 453/05), geb. 1889, aufg. 3. V. 1905. Beide Eltern leiden an Kopfschmerzen. Normale Entwickelung. Gute Schulleistungen, überfleißig, stets still, überarbeitet (als Schneiderlehrling). Am 30. April 1905, nachdem P. seither völlig normal gewesen, wurde er morgens zum Austragen von Sachen geschickt. Als er zurückkam, erzählte er, man habe ihm nicht aufgemacht, die

Leute hätten hinter der Gardine gestanden, ihn ausgelacht und mit Fingern auf ihn gezeigt. Am Nachmittag ging er in den Zirkus und erschrak dort sehr über das Schießen. Am 1. Mai klagte er über Angst vor den „heimlichen Doktoren und Schutzleuten". Auch sprach er von Reue über seine begangenen Taten. Auf der Polizei solle ihm der Kopf abgeschlagen werden. Am 2. Mai wachte er weinend auf; seinem Vater sei der Kopf abgeschlagen, nun müsse er auch für seine Mutter mit arbeiten, und könne sie nicht ernähren; er müsse für seinen Vater büßen. Dabei klagte er sich an, daß er seinem geköpften Vater nicht gehorcht habe und ihn ohne Abschied habe sterben lassen. In der Klinik Depression und Angst, aber auch einzelne Akoasmen und Visionen. Er gibt ausdrücklich an, daß die Angst den Sinnestäuschungen vorausgegangen ist. Es hörte z. B., er sei ein schlechter Mensch, er solle anders werden. U. a. wirft er sich auch vor, seiner Schwester in die Scheide gegriffen zu haben, das Königreich Preußen heruntergebracht zu haben, indem er seinen Topf umgeschüttet habe, er habe sich nicht nach der biblischen Geschichte gerichtet. Einen Mitkranken hält er erst für seinen Vater, dann für Gott. Den Arzt hält er für einen Herrn Krüger. In der 2. Hälfte des Mai besserte sich bereits der Zustand. Am 31. Mai wurde P. geheilt entlassen (Therapie, hydropath. Einpackungen und Chloralamid). Kein Defekt, keine hebrephenen Symptome. Keine Amnesie, retrospektives Krankheitsbewußtsein. Der Fall zeigt sehr gut, wie im Kindesalter die Angst ungemein leicht zu Verfolgungsvorstellungen und Sinnestäuschungen führt.

Stupidität.

S. 44 ff.

Kühn, Deutsches Arch. f. klin. Med. Bd. 34.

Der von Broadbent als akute Demenz beschriebene Fall (Med. Press 1878, 4. Febr.) ist diagnostisch nicht ganz einwandsfrei.

Akute halluzinatorische Paranoia oder Amentia.

Zu S. 49 ff.

Abt, Is. A., Report of ninety cases of typhoid fever in infants and children. Med. News, 1902, 1. Nov. S. 818 (wohl mehr Begleitdelirien).

Güntz, Der Wahnsinn der Schulkinder. Allg. Zeitschr. für Psychiatrie, 1859, Bd. 16, S. 187.

FEITH, Aphasie und Ataxie nach Typhus bei einem 5jährigen Kinde, psychische Alteration, Heilung. Allg. Ztschr. f. Psychiatrie, Bd. 30, S. 236.

EWALD, Deutsche Med. Wochenschr., 1890, S. 71.

MAY, Arch. f. Kinderheilk. Bd. 30, S. 127 (Keuchhusten).

KÜHN, Deutsches Arch. f. Klin. Med., Bd. 34. Der Fall steht den Inanitionsdelirien sehr nahe; vergl. auch Abh. 2, S. 45, Anm. 1; bemerkenswert ist in diesen und vielen ähnlichen Fällen die mit den Delirien vergesellschaftete Sprachstörung, welche ich meistens auf einen Erschöpfungszustand der Sprachcentren (im weitesten Sinn) beziehen möchte.

Dämmerzustände.

Zu S. 67 ff.

Ein sehr charakteristisches Beispiel eines traumatischen Dämmerzustandes bei einem 10jährigen Knaben teilt A. J. SCHREUDER mit (Vaktijdschr. v. ONDERWIJZERS, 1902, Dec., Afl. 5).

Begleitdelirien.

Zu S. 84 ff.

BOHN, H., Jahrb. f. Kinderheilk., Bd. 25, S. 95. Vgl. auch GERHARDT's Handbuch der Kinderkr., Bd. 2, S. 447 ff. (namentl. S. 459).

LAMMERS, FR., Störungen seitens des Nervensystems als Komplikationen und Nachkrankheiten der akuten infektiösen Exantheme. Diss. Berlin, 1890.

VERGELY, Rev. mens. des mal. de l'enf., 1902, Juli, S. 306 (Halluzinationen in der Rekonvaleszenz von Typhlitis).

Zu S. 89.

Nach schweren Begleitdelirien bleibt zuweilen ein mehr oder weniger erheblicher Intelligenzdefekt zurück, so namentlich nach Typhus und Pocken (FRAENKEL).[1]) Bemerkenswert ist auch das Auftreten leicht hypomanischer Zustände nach Begleitdelirien.

Die S. 93 erwähnten toxischen Delirien haben zuweilen (aber keineswegs stets) hysterischen Charakter, so z. B. bei einer 11jährigen Patientin von BÉZY (Vergiftung mit Oxalis corniculata). S. Arch. méd. de Toulouse 15. 3. 1901.

---

[1]) Irrenfreund, 1874, No. 5, S. 78.

2. Schematische Anweisung zur psychischen Untersuchung bei geisteskranken Kindern.

Es versteht sich von selbst, daß in jedem einzelnen Fall individualisierend untersucht werden muß. Die folgende Anweisung bezweckt daher nur, ganz im Allgemeinen auf die wichtigsten Punkte hinzuweisen. Im individuellen Fall wird stets manches hinzugefügt werden müssen und anderes weggelassen werden können. Im Hinblick auf den praktischen Zweck ist auf eine systematische Gruppierung verzichtet worden. Ich habe diejenige Anordnung gewählt, die sich mir praktisch meistens am besten bewährt hat, selbstverständlich muß aber auch gerade die Reihenfolge der Fragen der Individualität des Falles angepaßt werden. Daß bei jedem psychischen Status die einzelnen Prüfungen sich z. T. gegenseitig voraussetzen und wiederholen, ist ein notwendiges Übel. Endlich bedarf es kaum der Hervorhebung, daß die psychische Untersuchung stets durch die Anamnese und die körperliche Untersuchung ergänzt werden muß.

Prüfung der Empfindungen: Hörschärfe, Sehschärfe, Farbensehen (Prüfung durch Zusammenlegen gleicher Farben), Geruchs- und Geschmacksschärfe, Berührungs-, Schmerz- und Temperaturempfindlichkeit, kinästhetische Empfindlichkeit.

Unterscheidung der Empfindungen:

a. intensive Unterschiedsempfindlichkeit: am zweckmäßigsten mit Hilfe des Schallpendels oder des Fallphonometers zu untersuchen,

b. qualitative Unterschiedsempfindlichkeit: Unterscheidung von Tonhöhen und Spektral- bezw. Gelatinefarben.

Einfache Gefühlstöne der Empfindungen:

Gefühlston für Süß, Bitter etc. in verschiedenen Concentrationen.

Gefühlston für Konsonanz und Dissonanz.

Sexuelle Gefühlstöne.

Halluzinationen und Illusionen. Synästhesien.

Prüfung der motorischen Funktionen: Nachahmung einfacher und zusammengesetzter Bewegungen, namentlich der Arme bezw. Hände. Ausführen zusammengesetzter Bewegungen aus dem Kopf, d. h. ohne Vorbild (z. B. Winken, Drohen, Streichholz anzünden u. s. f.). Sprechen, Schreiben, Abzeichnen.

Vorstellungsinventar.

Der Besitz von konkreten Objekt-Vorstellungen wird geprüft

a) durch Wiedererkennenlassen (bei intakter Sprache einfach durch Benennenlassen),
b) durch Beschreibenlassen,
c) durch Zeichnenlassen.

Unter den konkreten Vorstellungen kommen sowohl individuelle wie allgemeine in Betracht. Zu ersteren gehören die Personen der Umgebung bezw. der Familie, das Wohnhaus, die Schlafstube, das Bett des Kindes, die Straße des Wohnhauses u. s. f. Zu letzteren gehören alle vielfach vorhandenen Objekte. Man fängt natürlich mit den einfachsten an. Speziell hat sich mir folgende Reihenfolge bewährt: Körperteile (Nase, Mund), Nahrungsmittel (Milch, Kaffee, Tee), Möbel und Gebrauchsgegenstände (Tisch, Stuhl, Licht, Streichhölzchen), Pflanzen, Tiere, Geldstücke.

Statt der Objekte selbst können auch Abbildungen verwendet werden, doch setzt dies Wiedererkennen natürlich bereits eine kompliziertere intellektuelle Tätigkeit voraus.

Wird ein Objekt, z. B. ein Eichenblatt nicht erkannt, so ist damit die oft für die Beurteilung der Intelligenz entscheidende Frage, ob das Kind nicht fähig ist die bez. Vorstellung des Eichenblattes zu erwerben, noch nicht beantwortet. Man versucht also stets, ob es nicht möglich ist, dem Kind die fehlenden Vorstellungen doch einzuprägen.

Der Besitz von Partialvorstellungen: In Betracht kommen namentlich Farben- und Raumvorstellungen (rechts, links, halb, oben, unten u. s. f.), Zahlvorstellungen, Zeitvorstellungen u. s. f.

Sowohl bei den Objektvorstellungen wie bei den Partialvorstellungen wählt man zuerst speziellere (z. B. Eiche), dann allgemeinere (vergl. Abh. 1, S. 29), ferner zuerst einfachere (z. B. Haus), denn zusammengesetztere (z. B. Straße). Bei letzteren ist sowohl die räumliche wie die zeitliche Zusammensetzung (z. B. Gewitter) in Betracht zu ziehen.

Der Besitz von abstrakten Vorstellungen wird am zweckmäßigsten geprüft

a) durch Wiedererkennen in einem vorerzählten Beispiel (z. B. von Dankbarkeit),
b) durch Erfindenlassen eines Beispiels,
c) durch Definierenlassen (was ist Dankbarkeit?).

Bei der letzten Probe versagen auch manche normale Kinder, sie ist daher nicht in allen Fällen als schlüssig zu betrachten.

Der Besitz von Beziehungsvorstellungen wird, soweit er nicht bei den vorausgehenden Prüfungen festgestellt worden ist, speziell noch geprüft, indem man feststellt, ob das Kind Sätze, die „warum", „damit", „weil", „obgleich" etc. enthalten, versteht und selbst richtig bildet.

Hieran schließt sich unmittelbar die Prüfung der Differenzierung der Vorstellungen und Begriffe. Diese erfolgt durch sog. Unterschiedsfragen. Folgende haben sich besonders bewährt: was ist der Unterschied zwischen

Ochs und Pferd?
Teich und Fluß?
Berg und Gebirge?
Treppe und Leiter?
Kind und Zwerg?
Borgen und Schenken?
Lüge und Irrtum?

Prüfung des Gedächtnisses unabhängig von Abstraktion und Isolation.

a) Schulwissen: 7 × 8 ? Hauptstadt von Frankreich? 5. Gebot? u. s. f.
b) Erfahrungswissen: wie sieht die 5 Pfg.-Marke aus? Straßen der Heimatstadt? eigene Erlebnisse (längst- und jüngstvergangene). Bei letzteren ist auf etwaige circumskripte Amnesien zu fahnden.
c) Merkfähigkeit: man läßt das Kind z. B. ein Exempel rechnen, dann zwei sechsstellige Zahlen nachsprechen und fragt dann, welches Exempel vor dem Nachsprechen der Zahlenreihen gerechnet worden ist; oder man läßt eine Figur, die man 15 Sek. exponiert hat, nach 15 Sek. aus dem Gedächtnis zeichnen u. s. f. Dazu Auswendiglernen eines Gedichtes, von Vokabeln u. s. f. Methode der Paarworte.

Aufmerksamkeit (Tenazität und Vigilität) Bourdon'sche Probe (sinnvoller und sinnloser Text).

Beschreibung eines zusammengesetzten Bildes, welches man dem Kind z. B. 10—20 Sek. gezeigt hat, unmittelbar nach dem Verdecken des Bildes.

In der Klinik und in der Sprechstunde verfahre ich oft auch so, daß ich das Kind für 1—2 Min. in eine noch nicht betretene Stube führe und mir dann erzählen lasse, was es dort „gesehen" hat. Auch eine dem Lotto nachgeahmte Versuchsanordnung bewährt sich oft. Event. auch tachistoskopische Untersuchung.

Formale Prüfung der Ideenassoziation.

a) Tempo (event. chronoskopisch zu bestimmen).

b) Zusammenhang (Incohärenz, Dissoziation, Perseveration, Klangassoziationen u. s. f.).

Assoziative Reaktion auf Zu- bezw. Zwischenrufe und andere interkurrente Reize.

Inhaltliche Prüfung der Ideenassoziationen in ihrer reproduktiven Tätigkeit.

Nacherzählen einer ein- oder mehrmals vorerzählten Geschichte: ist die Pointe erfaßt, sind Einzelheiten behalten worden, haben Transformationen stattgefunden (Erinnerungsentstellungen)?

Rückläufige Assoziationen: Zahlenreihe, Monate, Wochentage, drei beliebige vorgesprochene Zahlen in umgekehrter Reihenfolge hersagen lassen.

Inhaltliche Prüfung der Ideenassoziation in ihrer produktiven (kombinatorischen) Tätigkeit.

Verständnis einer zusammengesetzten Abbildung.

Verständnis einer zusammenhängenden Abbildungsreihe (Münchener Bilderbogen).

Ebbinghaussche Probe (Ergänzung von Lücken in einer zusammenhängenden Erzählung).

Gleichungsfragen und Regel de tri-Aufgaben.

Sind Wahnvorstellungen vorhanden? zusammenhängende oder unzusammenhängende?

Sind Zwangsvorstellungen vorhanden?

Sind Vorstellungsüberwertigkeiten ohne Krankheitsbewußtsein (phrenoleptische Vorstellungen) vorhanden?

Affekte.

Ist eine konstante Stimmungslage vorhanden? (so fragt man z. B. bei augenscheinlicher Depression: kann das Kind zuweilen noch lachen? wann ist es zuletzt lustig gewesen?)

Angstaffakte?

Zornaffekte?

Stimmungslabilität?

Gegenseitige Beziehung der Wahnvorstellungen u. s. f. zu den Affektstörungen und Sinnestäuschungen (diese oder jene primär)?

Handeln.

Finden sog. Spontanbewegungen statt?

Werden Aufforderungen befolgt?

Wie wird auf einfache Reize reagiert, so auf Fingerzufahren, passive Bewegungen (Flexibilitas cerea!), Klatschen, Nadelstiche u. s. f.?

Schnelligkeit der Reaktionsbewegungen. Ev. chronoskopische Messungen. Wahlreaktionen (im einfachsten Fall z. B. Verteilung roter und weißer Marken auf 2 Urnen).

Wie wird auf kompliziertere Reize reagiert, so namentlich auf Spielsachen, Naschwerk?
„ Anruf?
„ Drohungen (nur in wenigen Fällen zulässig!)?
„ Vormachen von Bewegungen (Echokinese, Echolalie)?

Motorische Perseveration.

Stereotype Haltungen und stereotype Bewegungen.

Zusammengesetzte Handlungen: Ausführung komplizierterer Aufträge (diese Prüfung wird meist durch die Anamnese ersetzt oder wenigstens ergänzt werden müssen).

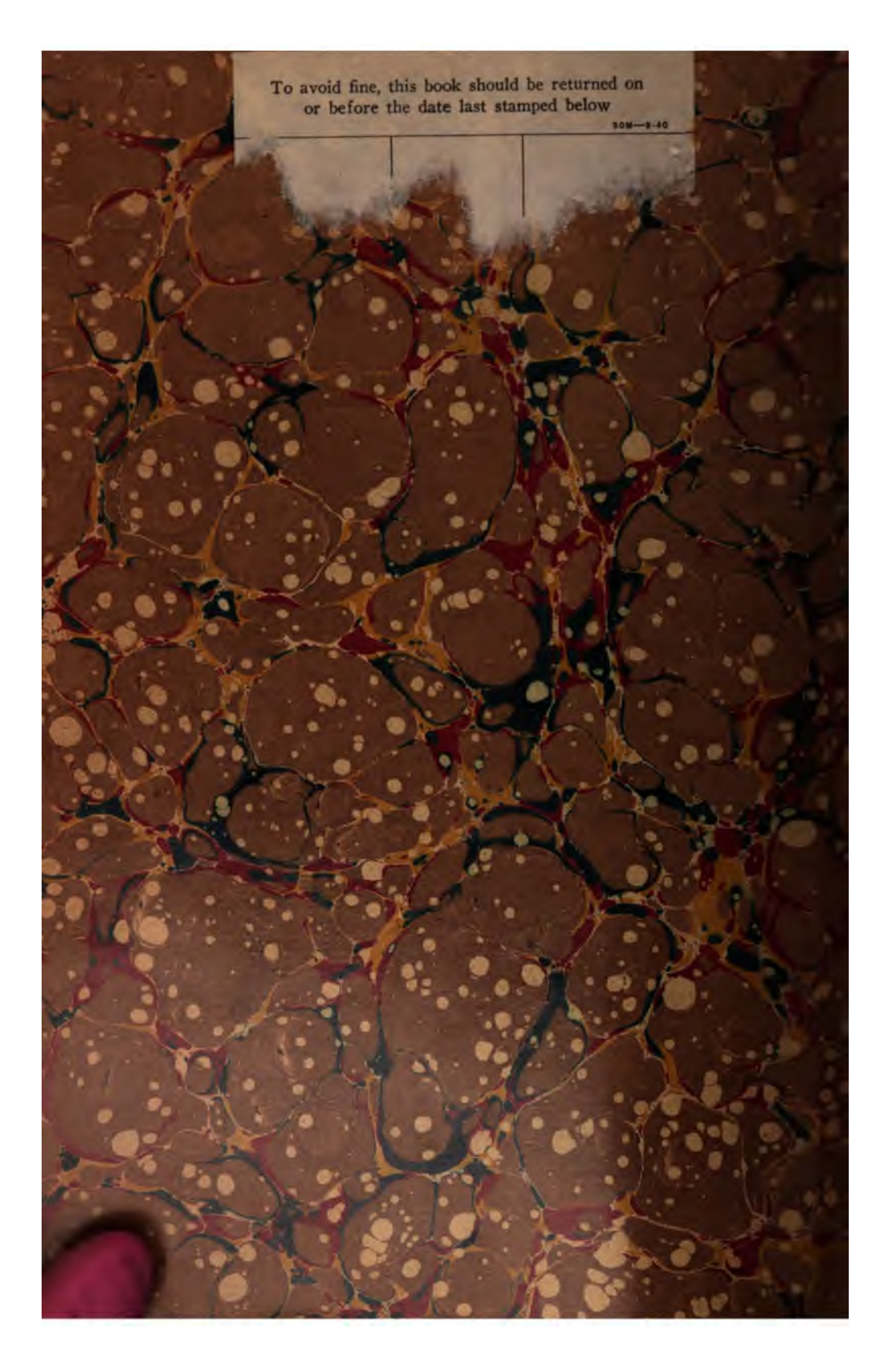
Ausdrucksbewegungen und Gestikulation.

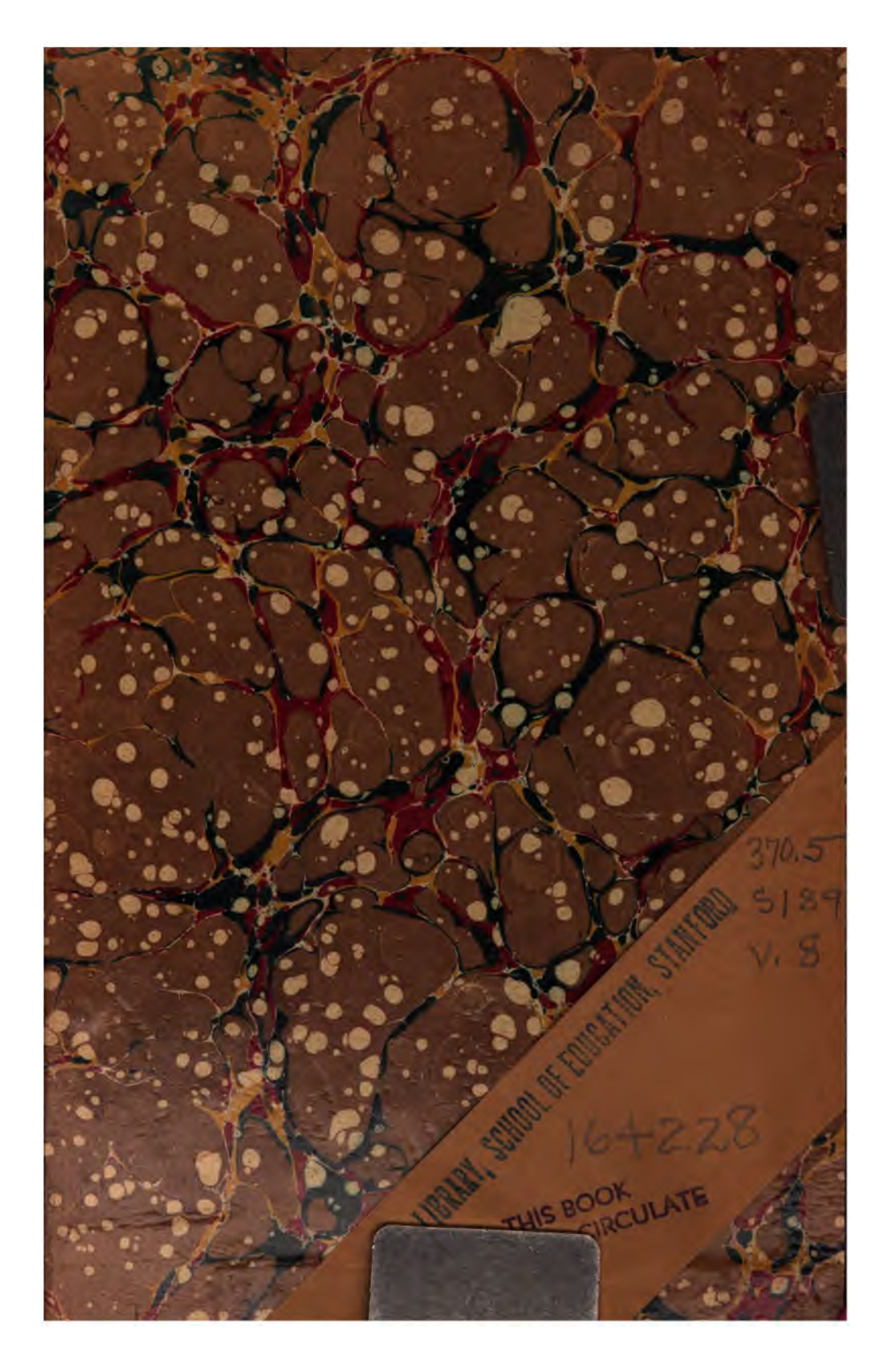
Bezüglich der Einzelheiten der Ausführung aller dieser Untersuchungen verweise ich namentlich auf mein Lehrbuch der Psychiatrie (2. Aufl. 1902), meinen Artikel Experiment, psychologisches, in Reins Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik (2. Aufl.), mein kritisches Referat zur allgemeinen Pathologie des Intelligenzdefekts in Ergebn. d. allg. Path. u. path. Anatomie (Jahrg. 4, 1897) und die Beziehungen der Psychologie zur Psychiatrie (Jena, G. Fischer 1900) sowie die in diesen Schriften zitierte Literatur.








To avoid fine, this book should be returned on
or before the date last stamped below
50M—9-40


LIBRARY, SCHOOL OF EDUCATION, STANFORD
THIS BOOK
CIRCULATE
370.5
S189
V. 8
164228

